

DIVERSIDADE CULTURAL

e diferenças na escola



ARCO
EDITORES ● ● ●

Cristiane de Castro Ramos Abud
[Organizadora]

DIVERSIDADE CULTURAL

e diferenças na escola



ARCO
EDITORES ● ● ●

Cristiane de Castro Ramos Abud
[Organizadora]

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote
Silva
UNIDAVI/SC
<http://lattes.cnpq.br/8318350738705473>

Profa. Msc. Jesica Wendy Beltrán
UFCE- Colômbia
<http://lattes.cnpq.br/0048679279914457>

Profa. Dra Fabiane dos Santos Ramos
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/0003382878348789>

Dr. João Riél Manuel Nunes Vieira de
Oliveira Brito
UAL - Lisboa- Portugal.
<http://lattes.cnpq.br/1347367542944960>

Profa. Dra. Alessandra Regina Müller
Germani
UFFS- Passo Fundo/RS
<http://lattes.cnpq.br/7956662371295912>

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins
UFFS - Chapecó/SC
<http://lattes.cnpq.br/9818548065077031>

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa
UFN- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/2363988112549627>

Prof. Dr. Pedro Henrique Witsch
UFES - Vitória/ES
<http://lattes.cnpq.br/3913436849859138>

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin
UFOB
<http://lattes.cnpq.br/3377502960363268>

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/5754140057757003>

Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/1486004582806497>

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza
UNISC- Santa Cruz do Sul/RS
<http://lattes.cnpq.br/4407126331414>

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio
UFRGS - Porto Alegre/RS
<http://lattes.cnpq.br/7823646075456872>

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch
UFSM- Palmeira das Missões/RS
<http://lattes.cnpq.br/0639803965762459>

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos
UFU– Uberlândia/MG
<http://lattes.cnpq.br/4649031713685124>

Dr. Rafael Nogueira Furtado
UFJF- Juiz de Fora/MG
<http://lattes.cnpq.br/9761786872182217>

Profa. Dra. Angelita Zimmermann
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/7548796037921237>

Profa. Dra. Francielle Benini Agne
Tybusch
UFN - Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/4400702817251869>

Copyright © Arco Editora, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Arco Editora.

Diagramação e Projeto Gráfico : Gabriel Eldereti Machado

Imagens capa: www.pixabay.com e www.urbanarts.com.br

Revisão: dos/as autores/as.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Diversidade cultural e diferenças na escola [livro eletrônico] / Cristiane de Castro Ramos Abud [organizadora]. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2022.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-89949-61-9

1. Educação e cultura 2. Diversidade cultural
3. Prática de ensino 4. Sociologia educacional
I. Abud, Cristiane de Castro Ramos.

22-98163

CDD-306.43

Índices para catálogo sistemático:

1. Diversidade cultural : Prática de ensino :
Sociologia educacional 306.43

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



10.48209/978-65-89949-61-9

O padrão linguístico-gramatical, bem como o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma maneira, o conteúdo e teor de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

CURRÍCULO, CULTURA E ESCOLA: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS...6

Cristiane de Castro Ramos Abud

doi: 10.48209/978-65-89949-61-1

CAPÍTULO 2

POR UMA NOVA EDUCAÇÃO: AS RELAÇÕES DE PODER NO ESPAÇO ESCOLAR PELA ÓTICA CINEMATOGRAFICA.....19

José Aparicio da Silva

doi: 10.48209/978-65-89949-61-2

CAPÍTULO 3

INFÂNCIA, ANCESTRALIDADE E INDIVIDUALIDADE NEGRA: DIÁLOGO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....41

Luanda Martins Campos

Lucileide Martins Borges Ferreira

doi: 10.48209/978-65-89949-61-3

CAPÍTULO 4

CULTURA AFRICANA E ENSINO DE BIOLOGIA: UMA PROPOSTA A PARTIR DE OFICINAS PLURIMETODOLÓGICAS58

Vitor Hugo da Silva Cordoba

Marcelo Alberto Elias

Elisangela Andrade Angelo

Josiane Barbosa Gouvêa

doi: 10.48209/978-65-89949-61-4

SOBRE A ORGANIZADORA.....82

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....83



10.48209/978-65-89949-61-1

CAPÍTULO 1

CURRÍCULO, CULTURA E ESCOLA: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS

Cristiane de Castro Ramos Abud

INTRODUÇÃO

É inegável que a sociedade atual está passando por rápidas e profundas transformações de ordem social, econômica, cultural, ideológica, tecnológica, entre tantas outras. E diante deste panorama cabem as seguintes indagações: A escola está acompanhando essas mudanças? A escola tem conseguido formar sujeitos capazes de interagirem, transitarem e construir novas realidades? Os currículos escolares estão em sintonia com as novas necessidades da sociedade contemporânea, que a cada dia exige novos caminhos, técnicas e metodologias?

Atualmente, nas instituições educacionais públicas ou privadas, encontramos e convivemos com pessoas que apresentam diferenças, das mais variadas formas, que necessitam de um currículo que lhes possibilite uma aprendizagem efetiva. Desta forma, cabe a reflexão: Será que a instituição escolar por meio do seu currículo contempla esta mudança social? Pois, até então estas pessoas eram excluídas e/ou marginalizadas do convívio social.

Entre os diversos ambientes onde os alunos interagem, o escolar é indispensável na formação de sujeitos, com ideias, vivências, conceitos, culturas, que, através das diversas relações que estabelecem entre si, constroem a sua identidade, pois é também na escola, que inclui e exclui, que se formam as múltiplas identidades.

É a convivência com as diferenças no ambiente escolar que permite ao docente mudar seu olhar, analisando e concretizando as diferentes filosofias, ideologias, com base nas abordagens diferenciadas do processo pedagógico. Silva (2002, p.9):

por meio de símbolos e representações que, ao mesmo tempo em que constroem a identidade, fazem uma marcação das diferenças atuando esta marcação como componente chave de qualquer sistema”.

Diante dessas considerações, cabe refletirmos sobre as práticas curriculares bem como uma concepção de currículo que aborde, celebre e pratique a questão das diferenças e da diversidade cultural.

Veiga Neto (2000) entende o currículo como parte da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino e aprendizagem, de avaliação etc.) – que, por ser relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, isto é, escolarizada (*apud* WILLIAMS, 1984).

De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que, ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como também de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc., que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo situa-se no cruzamento entre a escola e a cultura.

DIFERENÇA E CURRÍCULOS ESCOLAR: APONTAMENTOS E REFLEXÕES

Apresentamos duas formas de entendimento sobre as dimensões política e poética da diferença. A primeira, situada no campo curricular, traz com Silva (2001) o entendimento de que,

Conceber o currículo [como representação²¹] implica vê-lo, simultaneamente, inseparavelmente, como poética e como política. Seus efeitos de poder são inteiramente dependentes de seus efeitos estéticos; inversamente, seus efeitos estéticos só fazem sentido no interior de uma economia afetiva motivada pela obtenção de efeitos de poder. [...] Significa também enfatizar que os recursos retóricos que dirigem sua poética não têm objetivos ou efeitos meramente ornamentais ou estéticos: sua utilização está estreitamente ligada a relações de poder (p. 67).

A segunda, situada na direção de um alargamento da dimensão poética da diferença, também nos ajuda a entender melhor a questão da “presença” ou da “volta” do *outro* na educação. Skliar (2002) entende que essa volta pode ser interpretada ambigualmente, ou seja,

Ao falar de um outro que volta, a questão é se esse voltar pode ser interpretado como o retorno de uma história só de exclusão: é a vítima que retorna para falar da sua ‘exterioridade’, do seu ‘sofrimento’, das

suas ‘perdas’, da sua vontade de pertença, da sua ‘inclusão’. Porém, a interpretação da volta do outro poderia ser melhor compreendida como uma *irrupção*, como um acontecimento – no sentido que alguma coisa irrompe para desfazer o pensamento anterior, para descentrá-lo do si próprio, para produzir a perda das nossas palavras.

Sempre que fazemos a pergunta pelo *outro*, a sensação que se tem é de que através dela podemos chegar ao outro e em sua experiência de estar sendo diferente, ou seja, estabelece-se uma relação com o outro a partir da qual, feitas as devidas comparações e classificações, podemos dizer “quem nós somos” e “quem eles são”, qual a nossa identidade e qual a sua diferença, o que nós temos a lhe oferecer e o que lhe falta, o que necessita, o que deseja, o que anseia, o que sente, o que pensa, o que o oprime, de que formação carece, enfim, como deve ser e viver.

Ao que parece, a pergunta pelo outro tem sido constantemente acompanhada da necessidade de se fazer um “diagnóstico” prévio de sua existência para, em seguida, ordená-lo e normalizá-lo em grupos de convivência que nos sejam “seguros” ou mantidos a certa distância de nossas relações sociais. Entretanto, fazer a pergunta ou tentar definir quem é o outro não significa que se consiga, de fato, respondê-la, muito menos dizer quem “verdadeiramente” ele é, o que lhe falta, o que sente, o que deseja, como deve ser e viver etc., pois, em sua *experiência de estar sendo diferente*, o outro é absolutamente incapturável, indefinível, inominável, incomensurável.

Os “outros” da diferença são, em geral, os aidéticos, os deficientes, os estrangeiros, os “menores infratores”, os de pouco “desempenho” na aprendizagem, os autistas, os disléxicos, os drogaditos, os jovens “delinqüentes”, enfim, os *anormais*, cuja ausência na pauta da discussão da revista demarcalhes a condição de continuarem sendo os “outros” da razão, da norma, da ordem. Em recente estudo sobre normalização, Veiga-Neto (2001) argumenta:

Sob essa denominação genérica – os *anormais* -, abrigam-se diferentes identidades flutuantes cujos significados se estabelecem discursivamente em processos que, no campo dos Estudos Culturais, se costuma

denominar *políticas de identidade*. Trata-se de processos que estão sempre atravessados por relações de poder, de cuja dinâmica decorre justamente o caráter instável e flutuante dessas e quaisquer outras identidades culturais” (p. 106).

Talvez possamos pensar também que esse mecanismo de “invisibilização da diferença” Hopenhayn (2003) resulta dos processos de inclusão/exclusão gerados no interior do próprio multiculturalismo. Para este autor, esse mecanismo de exclusão apresenta manifestações diversas na vida cotidiana, dentre as quais destaca:

O não reconhecimento do outro-indígena e do outro-afrolatino nos currículos da educação formal; a ausência do componente étnico-racial nos sistemas de recenseamento estatístico (por exemplo, muitos censos nacionais ainda não perguntam sobre o pertencimento étnico-racial), o que faz com que esses grupos não apareçam definidos por sua identidade étnica ou cultural no planejamento e aplicação de políticas sociais; a minimização que tanto o Estado como a mídia tem feito – até pouco tempo – dos efeitos destrutivos da modernização sobre os patrimônios de grupos indígenas e afrolatinoamericanos; a ausência do ‘tema do outro’ no debate político, nos programas partidários e nas utopias modernizadoras (p. 5)

Em nossas escolas, por exemplo, o “diferente” quase sempre é “convocado” a ocupar não mais que o lugar exótico e exegético *da* diferença, raramente é valorizado como um agente ativo de resistência ou de oposição frente às designações e imposições desleais de sua própria história. Em geral, a dinâmica dessas práticas educativas e sociais pauta-se em interesses políticos e institucionais bastante particulares que pretendem fazer com que o outro continue sendo esse outro, “o corpo dócil da diferença” (Bhabha, 1998, p. 59) a ser apenas “explicado” e “conhecido” e, com isso, fazer-lhe perder de vista seu poder de significar, de enunciar e de estabelecer seu próprio discurso oposicional.

Buscar olhar para outros contextos educativos como espaço de disputas em torno de significados, saberes e modos de ver sempre abertos à negociação talvez seja uma das possibilidades que levem a romper com a rigidez do pensamento dicotômico entre identidade/diferença, nós/eles, homem/mulher, branco/negro,

norma/desvio etc. e desafiar concepções conservadoras da pedagogia, da cultura e da sexualidade, de modo a percorrê-las como territórios de lutas e incertezas, sempre abertos à contestação e à negociação. Frente aos binarismos, Duque (2000) nos convida a pensar desse jeito:

Em vez de identidade/diferença, *alteridade*; em vez de cultura ou povo amigo/inimigo, *mestiçagem*; em vez de luz/trevas, *penumbra*; em vez de sujeito/objeto, *acontecimento* situado/interpretado; em vez de oralidade/silêncio, *escrita*; em vez de eternidade *versus* sucessão irreversível de percepções, *tempo humano*, *êxtase do instante*; em vez de história como sistema ou processo com sentido, história como *texto* sempre precária (p. 105).

Sob esta ótica, entendemos que as concepções de currículo são produto de formas de representação que variam segundo as condições históricas, sociais e culturais no qual está inserido o sistema escolar. Portanto, as concepções de currículo constituem-se em teorias sociais vinculadas à posições sobre a reprodução e a transformação social e o papel da escola neste processo. Além do que, ele pode ser interpretado como resultante de relações de poder.

Deste modo, a reflexão, teoria, sobre a realidade educativa, atividade prática, deve desaguar numa condição de maior autonomia para o sistema educativo e na problematização da prática do professorado. Sua dinâmica circunscreve-se no entendimento de que o currículo é uma construção social e como tal interage, não sem conflitos, com o mundo social e cultural. Sua essência decorre de uma reflexão contínua sobre a prática que é, sobretudo, uma prática teórica. Poderíamos afirmar que revela o caráter de reflexividade e de democracia que deve estar presente no ambiente escolar. Sacristán (2000, p. 49) esboçou tal movimento:

Ao tomar consciência de que a prática se dá numa situação social de grande complexidade e fluidez, se descobre que seus protagonistas tomam numerosas decisões de prévia reflexão, se é que essa atividade há de se submeter a uma certa normatividade. Há que ser mediada por uma deliberação prudente e reflexiva dos seus participantes, ainda que os atos daqueles que participam na situação não sejam controlados por eles mesmos. Neste contexto o que importa é o jogo entre as determinações

impostas e as iniciativas dos atores participantes. Parte-se do pressuposto de que não se trata de situações fechadas, mas moldáveis, em alguma medida, através do diálogo dos atores com as condições da situação que se lhes apresenta.

Com efeito, o currículo, continua Sacristán, constitui-se fundamentalmente, em função de um projeto cultural para a escola. Este projeto, por sua parte, é composto pelos conteúdos culturais selecionados, organizados e codificados de forma específica onde os atores, alunos e professores, movimentam-se, a partir de determinadas regras. Em realidade, o currículo, segundo ele, é o resultado de práticas concretas dentro do campo escolar que, por sua vez, é condicionado por uma realidade externa e/ou social, que esclarecem e justificam os conteúdos e as formas de organização do currículo, conquanto, a interação recíproca entre campo escolar e campo social é que define a realidade curricular.

Trata-se da construção de uma proposta alternativa de currículo, que pressupõe, mais do que criticar o currículo oficial, atacar a disciplinariedade e se relacionar, senão problematizar, com os saberes presentes ou produzidos na e pela cultura popular – músicas, danças, festas, jogos, televisão, revistas, videogames – como de resto aqueles pertinentes às novas tecnologias e à informática.

Ainda, devemos pensar nos seguintes elementos para a classificação e integração das disciplinas, conteúdos e conceitos e consequentemente integrarmos os currículos na proposta pedagógica:

- a) Integração correlacionando disciplinas – diferentes matérias, onde suas características devem ser respeitadas no planejamento curricular; devem ser tratadas de maneira separada. Porém algumas partes delas precisam de conteúdos das outras, se estabelece uma coordenação clara entre as disciplinas, para superar obstáculos. Exemplo: operações matemáticas necessária para compreensão de determinados conceitos da ciências, técnicas de desenho para a geometria etc.

- b) Integração através de temas, tópicos ou idéias – estruturação das diferentes áreas de conhecimento ou disciplinas seria feita mediante temas, tópicos ou grandes idéias. Exemplo: o tópico ÁGUA permite integrar uma ampla gama de conteúdos e atividades de diferentes áreas do conhecimento: biologia, língua portuguesa, conhecimento do ambiente natural, química, entre outras. As disciplinas integradas não possuem umas sobre as outras de maior peso, ou melhor, maior significado. Todas as áreas de conhecimento passam a estar subordinadas à idéia que serve para coordenar a integração.
- c) Integração em torno de uma questão da vida prática e diária – Problemas da vida cotidiana cuja compreensão e julgamento necessitam de conhecimentos, destrezas e procedimentos que não podem ser localizados facilmente no âmbito de determinada disciplina, pois várias se ocupam deste assunto em suas parcelas temáticas. Exemplo: temas como relações entre sexos, violência, sujeito, ambiente, democracia, gênero etc.
- d) Integração a partir de temas e pesquisas decididos pelos estudantes – alunos e alunas definem questões e problema inerentes ao seu próprio mundo, que consideram mais importantes de serem pesquisados.

Torna-se oportuno salientar que as atividades pedagógicas devem respeitar alguns requisitos, tais como:

1 - As unidades didáticas integradas devem ser interessantes para todos os alunos e alunas. Portanto é importante fazer seleção cuidadosa dos tópicos e apresentá-los de forma atraente em sala de aula.

2 - A proposta curricular deve ser de interesse também do corpo docente.

3 - Nem todas as disciplinas devem aparecer em determinada pesquisa de integração curricular.

4 – Não é necessário trabalhar apenas como uma unidade didática. Trabalhar com formas diversas de trabalho didático em sala de aula. Exemplo: primeiro momento – desenvolvimento de pesquisa, segundo - aula expositiva sobre os

conceitos necessários para entendimento dos elementos da pesquisa, terceiro momento – projeção de filme que subsidie o tópico que está sendo pesquisado e por fim discussão em grupo dos tópicos estudados.

5 – Saber dosar adequadamente o desenvolvimento das unidades didáticas para que não se tornem maçantes e desestimulantes, utilizando como tempo médio o trimestre pedagógico.

6 – Pensar em outra organização do trabalho didático, além da grade curricular por disciplinas.

Nesta perspectiva, a escola se constitui numa importante ferramenta no combate à desigualdade social. O acesso e a permanência no ambiente escolar é uma oportunidade inigualável de conhecer o direito a ter outros direitos, premissa no caminho de que desemboca na conquista dos mesmo.

É nela que podemos aprender a respeitar a igualdade de gênero; a fazer projeções sociais mais igualitárias; a construir conhecimentos e habilidades necessárias a ocupar espaço no mundo do trabalho; a combater e a rechaçar todas as formas de preconceito e de autoritarismo; a compreender as regras que definem o quadro injusto em que se dá o jogo social e as possibilidades de transformá-lo; a despertar para o valor do conhecimento dentro do debate dos interesses e das questões presentes no espaço público; a organizar e a direcionar os movimentos reivindicativos das classes populares de modo a oferecer plausibilidade e oportunidade de êxito para os mesmos; enfim, a escola nos oferece o acesso à potencialidade diferenciada do conhecimento, antesala da inconformidade, da revolta, do questionamento, da insubmissão, do irreconhecimento de fronteiras intransponíveis, da incomodação da acomodação que permite a dominação (DEMO, 2002).

Em consequência, pensar a educação neste cenário impõe-nos o desafio de atentarmos para uma perspectiva de ‘ser sujeito’ na qual se tem a pretensão de contribuir em sua formação.

PARA NÃO FINALIZAR...

A educação contemporânea, deve-se pautar em um currículo escolar que privilegiasse e colocasse questões aos ‘saber fazer’ e ‘saber ser talvez ensinasse aos alunos a importância do ‘saber saber’. Mais do que isto, estaria colocando no centro da educação, os sujeitos da aprendizagem. Ademais, os projetos pedagógicos das escolas devem ser compreendidos como a manifestação formal do plano global da instituição.

Hoje, tanto em termos legais, quanto conceituais, as escolas são concebidas como instituições relativamente autônomas, com identidade e cultura próprias, e que se organizam em torno de um projeto educativo. É este projeto educativo que se manifesta através do conteúdo expresso nos projetos políticopedagógicos, geralmente construídos por cada unidade escolar.

Trata-se de uma ferramenta teórico-metodológica que expressa as opções e os objetivos da instituição que, diante de uma dada realidade, planeja e elabora propostas a serem implementadas pela escola em determinado período.

A relação entre escola e sociedade, sobretudo no que tange as camadas mais baixas da população, tem sido marcada por um conjunto de adversidades, tanto de natureza do contexto que circunda a escola, quanto à forma como esta interage com aquele. Neste sentido, faz-se presente o desafio permanente de construir propostas, senão soluções, que possam reverter o atual quadro de baixa ingerência da escola pública na formação de um contingente significativo da população brasileira.

O significado da educação para as camadas populares passa então por uma tarefa precípua, qual seja, conhecer alguns elementos que ilustram o atual contexto societário e de que forma a escola tem estabelecido pontes com o mesmo, em especial no que concerne à sua função.

De outra parte, gostaríamos de antecipar que, independentemente da qualidade e do sentido conferido ao currículo pelas escolas, estar na escola

constitui um direito inalienável e um pressuposto para qualquer capítulo da história da emancipação social na sociedade moderna. Ou seja, tão importante quanto significar os laços que prendem a escola à sociedade, é revisitar a importância da escola, não na esperança de que a mesma, só por existir, se justifique.

Compreender estas exigências demanda poder encontrar caminhos curriculares que possam conferir sentido ao objeto da educação, sobretudo se o mesmo concorre para uma outra ideia de 'ser sujeito', para a construção de uma outra expectativa em relação à função da escola.

É através do ato educativo que estaremos pinçando no universo cultural, os saberes e valores pertinentes a uma vida digna de modo que possam dispor-se, frondosamente, diante do que é desnecessário ou inapreciável. Todavia, há que se considerar que nem todos os dados da cultura estão à superfície.

Portanto, a substantividade e o sentido da relação entre escola e sociedade deve, nesta perspectiva, obedecer a uma relação dialética donde 'o saber que se deve saber' faz da ciência uma das dimensões integrantes do mundo da vida que deve, como outras, contribuir para uma condição e formação humana - e, especialmente, se levarmos em conta nossa realidade social e educacional -, politicamente democrática, isto é, aliançada com os interesses da comunidade.

Além disso, esta formação deve perseguir ser socialmente justa, economicamente solidária e ecologicamente responsável. Por consequência, a reciprocidade e pertinência do que seria relevante não estaria subscrita a apreensão e divulgação de uma determinada visão de mundo – e de cultura e tradição – mas condicionada pela apreensão, extensa e profunda, das engrenagens que definem e organizam a vida em sociedade.

A escola como dinamizadora de saberes e práticas sociais: Não é possível mais pensarmos, considerando o contexto das classes populares, que à escola só cabe o desafio de formação de crianças, jovens ou adultos, regularmente matriculados. Antes da escola ser estatal, ela deve ser pensada como espaço público. Enquanto espaço público deve e pode se constituir num espaço-tempo de

diálogo, no qual processos epistemológicos plurais possam ganhar a realidade.

O potencial educativo da escola pode ser amplificado para o conjunto da comunidade. Ela pode compartilhar o desafio de pensar, em conjunto com a comunidade, não só as adversidades ou alternativas para que seus alunos construam conhecimento, mas por meio de outras atividades de co-formação que podem ser organizadas ao longo do ano letivo.

A partilha da responsabilidade para com a formação dos mais jovens, passa pela oportunidade dos mais experientes terem acesso à formação, para além, inclusive, da escolarização formal.

A gestão da escola deve ser uma escola de gestão, As diferentes culturas e saberes, relações e interações, que se cruzam a partir da relação com o ambiente escolar devem conspirar para o entendimento comum sobre a necessidade de acesso a um conjunto de saberes.

Isto significa saber que os processos de conhecer algo representam, ao mesmo tempo, algo que deixarão de saber. Com efeito, a questão pedagógica, porque política, deve ser o centro das atenções do conjunto dos segmentos na escola. As reuniões dos Conselhos Escolares ou mesmo as reuniões pedagógicas devem ser pensadas, em sua organização e dinâmica de funcionamento, em função do conteúdo desta responsabilidade.

O cuidado com a aprendizagem, e, portanto, com as condições que interferem na mesma, será uma preocupação compartilhada, onde os obstáculos exigirão o envolvimento organizado do coletivo da escola. Em resumo, o 'ser sujeito' nasce de todo processo de auto-produção, de autoria, de autenticidade, de autonomia criativa e inventiva.

Esta diversidade cultural, porquanto estética, deve ser colocada à disposição dos professores. Não podemos aceitar que os principais códigos de referência cognitiva, moral e afetiva dos docentes sejam oferecidos tão somente pelos meios de comunicação de massa. As vivências com o mundo da arte, da dança, da

música, da fotografia, do teatro, do artesanato, do folclore, da literatura são, em princípio, recursos que devem ser objetificados na formação profissional docente.

A compreensão da importância cultural e das diversas relações que se estabelecem na sociedade, é indispensável para o entendimento do sentido do currículo, sua importância e função, pois está diretamente vinculada com a própria função da escola e materializada através das práticas pedagógicas que ali se desenvolvem.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. **O local da cultura**.. Belo Horizonte: Ed./UFMG, 1998.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem**: A dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo Atlas, 2002.

DUQUE, Félix. A pele humana da palavra. In: BORGES-DUARTE, Irene et. alli. (Orgs.). **Texto, leitura e escrita. Antologia**. Porto: Porto, 2000.

HOPENHAYN, Martín. Estilhaços de utopia. Vontade de poder, vibração transcultural e eterno retorno. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. (Orgs.) **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O Currículo**: Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SKLIAR, Carlos Bernardo. *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Notas para uma pedagogia (improbable) de La diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Ed./UFRGS, 2000.

_____. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. B. Horizonte: Autêntica, 2001.



10.48209/978-65-89949-61-2

CAPÍTULO 2

POR UMA NOVA EDUCAÇÃO: AS RELAÇÕES DE PODER NO ESPAÇO ESCOLAR PELA ÓTICA CINEMATOGRAFICA

José Aparício da Silva

INTRODUÇÃO

*Você alguma vez se perguntou por que
faz sempre aquelas mesmas coisas sem gostar?
Mas você faz, sem saber porquê, você faz!*
(Raul Seixas, Você)

“Isto que eu vou ensinar serve pra que? Eu diria que os professores teriam que fazer sempre essa pergunta”. Esta foi uma provocação feita por Rubem Alves à Revista Digit@l no programa Personagens. E continua ele, “era preciso que os professores parassem e dissessem: não vamos seguir o programa! Vamos fazer as coisas que são essenciais no ambiente em que a criança vive”. (ALVES, Rubem. Entrevista cedida à Revista Digit@l, 2011).

Assim descontextualizada, parece anárquica a sua explanação. Entretanto, Rubem Alves está propondo, nessa entrevista, a formação de um novo tipo de professor e uma nova educação. Baseado em sua *práxis* e no conhecimento que obteve na *Escola da Ponte*¹, ele propõe uma educação mais libertária, com uma aprendizagem que faça sentido para vida cotidiana do estudante.

Afinal, de acordo com Ernest Nagel, os conhecimentos científicos, que geraram as disciplinas escolares, surgiram de necessidades práticas do cotidiano. Nesse caso, o objetivo seria que elas, paradoxalmente, fizessem o caminho de volta afim de facilitar às práticas do dia a dia.

É certo que existiram outros estímulos para o desenvolvimento das ciências para além daqueles que surgiram das artes práticas. No entanto, estes últimos tiveram, e ainda continuam a ter, um papel importante na história da investigação científica. (NAGEL, 1961, p. 1).

A escola, desta forma, teria que ensinar liberdade e ações voltadas para a prática cotidiana. Segundo Rubem Alves, o objetivo da escola é “ensinar a criança ter a alegria de pensar”. Uma escola sem os instrumentos de poder que

¹ Rubem Alves escreveu um livro chamado *A escola com que sempre sonhei* sem imaginar que pudesse existir, no qual conta a experiência que obteve na vivência com estudantes e trabalhadores da educação na referida escola em Portugal.

limitam e inibem os estudantes. Sem notas e provas, “porque aquilo que o aluno produz numa prova não revela o que ele pensa”; ao invés do professor estar à frente da sala “dando aula” propõe que o professor esteja junto dos alunos, seja companheiro deles. Ao invés do aluno ficar copiando, sugere que a aprendizagem seja para a vida, isto é, fazer o conhecimento científico ter utilidade no dia a dia. (ALVES, Rubem. Entrevista cedida à Revista Digit@l, 2011).

Essa seria a escola ideal. No entanto, não é bem assim. Se recorrermos a história desta instituição notaremos que ela esteve intimamente ligada à manutenção da ordem e a reprodução do sistema e para tanto estabelece relações de poder limitadoras.

Este texto, propõe-se a analisar o espaço² escolar e suas relações de poder a partir da ótica cinematográfica. Filmes representativos sobre a escola “pipocam” nos *stream's*. Se procurarmos, encontraremos dezenas deles. Entretanto, parafraseando Milton Santos³, muitos desses filmes veem a escola como fábula, outros tantos, como perversidade (mais próximo da realidade) e alguns poucos deles pensam a escola como possibilidades, ou seja, por uma nova escola.

Recentemente, ao montar uma oficina sobre *Cinema: escola, ensino e educação*⁴, elegi treze filmes que tinham essas temáticas em comum. Todos esses filmes listados abaixo (em ordem de exibição na oficina) direta ou indiretamente abordavam o espaço escolar.

O que era mais comum ainda neles? O fato que todos representam relações de poder no âmbito escolar. A questão que se coloca: não é, simplesmente, o cinema que reflete as relações de poder, mas sim que, a escola é, por excelência, um espaço de relações de poder e de constante disputas e tensões. A sétima arte imita a vida e vice-versa.

2 Espaço aqui utilizado na definição de Henri Lefebvre (1991). Para quem o espaço social é a condição, meio, e produto de produção e reprodução da sociedade.

3 Milton Santos, no livro *Por uma nova globalização*, caracteriza o mundo de três formas: “como fábula, como perversidade e como possibilidade”. A globalização como fábula, o mundo tal como nos fazem crer; a globalização como perversidade, o mundo como ele é, e por fim, por uma outra globalização, o mundo como pode ser. (SANTOS, 2003. p-p 9-10)

4 Oficina criada para oferecer ao SEPIN de 2019 do IFPR, totalizando 4 horas de duração entre a exibição de recortes dos filmes e debates.

Quadro: Lista de filmes sobre escola, ensino e educação.

	Filme	Direção	Ano	Tipo de filme	País
1	Nada de novo no front	Delbert Mann	1979	Longa-metragem / ficção	Estados Unidos
2	Pink Floyd The Wall	Alan Parker	1982	Longa-metragem/ musical com animação	Inglaterra
3	Entre os muros da escola	Laurent Cantet (François Bégaudeau)	2008	Longa metragem /híbrido: ficção e documentário	França
4	Quarta B	Marcelo Galvão	2005	Longa-metragem/ficção	Brasil
5	Sociedade dos poetas mortos	Peter Weir	1990	Longa-metragem/ficção	Estados Unidos
6	A onda	Dennis Gansel	2008	Longa-metragem/ficção	Alemanha
7	As melhores coisas do mundo	Laís Bodanzky	2010	Longa-metragem/ficção	Brasil
8	Educação para a morte	Wall Disney	1964	Curta-metragem/animação	Estados Unidos
9	En rechachant	Danièle Huillet, Jean-Marie Straub	1982	Curta-metragem/ficção	França
10	Vida Maria	Marcio Ramos	2007	Curta-metragem/animação	Brasil
11	Escolas democráticas	Jan Gabbert	2006	Curta-metragem/híbrido: pessoas e animação.	Alemanha
12	A onda	Alex Grasshoff	1981	Média-metragem/ficção	Estados Unidos
13	Rubem Alves, o professor de espantos	Dulce Queiroz	2013	Longa-metragem/ documentário	Brasil

(Fonte: Autor, 2019)

Para tanto, utilizar-me-ei de três destes filmes, sendo eles: recortes de cenas dos filmes *Nada de Novo no Front*⁵ de 1979, do diretor Delbert Mann, Estados Unidos e *Pink Floyd: The Wall*, de Alan Parker de 1982, Inglaterra, além do curta-metragem *Escolas democráticas*⁶, de 2006. Este último, um filme alemão do diretor Jan Gabert.

Sendo assim, trata-se dos temas, o cinema, a escola e as relações de poder. Organizado da seguinte forma: *O cinema e suas funcionalidades sociais*; *A escola e as relações de poder*, e por fim, *A representação das relações de poder no âmbito escolar pelos filmes escolhidos*.

O CINEMA E SUAS FUNCIONALIDADES SOCIAIS

O cinema, enquanto origem etimológica refere-se a “registro de movimentos”. O contexto de seu surgimento era o da Segunda Revolução Industrial na qual as criações que “diminuíam o tempo” e “encurtavam distâncias” estavam acirradas. A eletricidade, o telégrafo, o telefone, as estradas de ferro, o cinematógrafo e, pouco posteriormente, o avião datam dessa época.

A invenção do cinematógrafo se dá como um instrumento tecnológico que era capaz de registrar mais tempo que a fotografia, e, desta forma, conseguia capturar as pessoas em ação. Daí, advém a ideia de dinamicidade ao cinema em oposição a estática da fotografia que registra apenas o instante. Por isso o codinome do filme fotográfico ser: instantâneo.

O curta *Sortie de L'usine Lumière à Lyon*, feito pelos irmãos August e Louis Lumiere em 1895, foi o primeiro, de uma série infindável de produções cinematográficas feitas ao longo dos séculos XX e XXI. O pioneiro, tinha 45 segundos. Gravaram os funcionários deixando a fábrica *Lumière*. A partir disso, criava-se a expectativa de se poder congelar o tempo e assim salvaguardar a “verdade” daqueles segundos.

5 Título original em inglês: *Im Westen nichts Neues*.

6 Título original em alemão: *Demokratischen Schulen*.

A sequência de quadros fotográficos, que passamos a chamar filmes, eram registrados e armazenados em rolos com um tamanho pré-definido, por isso a necessidade de cortes e continuidades. Desse modelo, métrico, originou-se as denominações: curta-metragem para filmes até 15 min., média de 16 a 59 min., e, longa, aqueles que passassem de 60 minutos.

O cinema passou a produzir filmes de vários formatos e de diferentes gêneros. Tais como filmes de ficção, adaptações literárias, animações, documentários, musicais. Há também os híbridos. São aqueles que misturam duas ou mais formas e gênero.

Para Jacques Aumont, *et al* (2008, p. 100), entretanto, independente do estilo ou do gênero do filme produzido, “qualquer filme é um filme de ficção”, isto porque, segundo eles, num filme há sempre representações. Mesmo que em um documentário, por exemplo, filme pessoas reais em seus cotidianos, ainda assim, naquele momento, com a câmera ligada, elas estarão encenando e representando papéis.

Mas então que é o cinema? Representação da realidade, arte, técnica, tecnologia, entretenimento? Sim, pode ser tudo isso, e mais ainda. Pode ser também: despertador de imaginário, fonte histórica e o arquivo da memória social.

Morin (2014, p.239) diz que “o cinema oferece o reflexo não somente do mundo, mas do espírito humano (...) suas salas são verdadeiros laboratórios mentais onde se concretiza um psiquismo coletivo a partir de um fecho luminoso”.

E o cinema, também pode ser um recurso didático. Se faz texto, porque tem linguagem própria, difere de outras mídias, como da literatura por exemplo. De acordo com Martin (2005, p. 22),

o cinema foi tornado linguagem graças a uma escrita própria, que se incarna em cada realizador sob a forma de um estilo, o cinema transformou-se, por esse motivo, num meio de comunicação, de informação, de propaganda, o que não constitui, evidentemente, uma contradição da sua qualidade de arte. O cinema é uma linguagem (...) **porque reúne** inúmeros processos de expressão que são utilizados por ele com uma maleabilidade e uma eficácia comparáveis às da linguagem falada. **(grifos meus)**

Isto posto, e, sendo linguagem, presume-se que os filmes devam ser lidos. Bakhtin, (2003, p. 307) afirma: “todo texto tem um sujeito (o falante, ou quem escreve)” e “se entendido o texto no sentido amplo como um qualquer conjunto coerente de signos (...) a ciência das artes opera com textos”.

Deste modo, Napolitano (2003, p.11), defende que,

trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte.

Atualmente a produção fílmica é quase tão abrangente quanto a literária, ou seja, dá para se pensar em quase todos os temas e discuti-los a partir do cinema e ainda de maneira diversificada, com diferentes visões sobre a mesma temática.

A ESCOLA E AS RELAÇÕES DE PODER

A escola, originária da Grécia Antiga, tem em sua etimologia, “*scholé*”, para entender a ideia de lazer, recreação ou tempo livre (..) para os gregos, a aprendizagem esteve relacionada à ideia de entretenimento (...) distanciando-se das obrigações e do trabalho”. (VESCHI, 2019)

Percebe-se, dessa maneira, que a escola, da sua origem, manteve o sentido elitista. Entretanto, perdeu a noção de ócio criativo. Passou a ser disciplinar, e, em muitos casos, recebe as conotações de labor, ofício, trabalho, dificuldade, etc.

Com o advento da constituição dos Estados Modernos e a criação do aparato burocrático, se criam novas instituições e se regulamentam as antigas, tal como a escola, por exemplo. Essa instituição, então, fica ao encargo de normatização, observadora das regras sociais.

Portanto, diz Phillippe Ariès (1978, p. 178), “antes do século XV, o estudante não estava submetido a uma autoridade disciplinar extracorporativa, a uma hierarquia escolar”. Ariès, revela que a partir desse contexto histórico,

a missão **dos mestres** não consistia apenas em transmitir, como mais velhos diante dos companheiros mais jovens, os elementos de um conhecimento; eles deviam, além disso, e em primeiro lugar, formar os espíritos, inculcar virtudes, educar tanto quanto instruir. (ARIÈS, *op. cit.* p, 179) (**Grifos meus**).

Ariès (*Idem*, p. 180) traz ainda que, com essa nova configuração da disciplina escolar, aparecem três características:

a vigilância constante, a delação erigida em princípio de governo e instituição, e a aplicação ampla de castigos corporais” (...) uma disciplina humilhante: o chicote ao critério do mestre e espionagem mútua em benefício do mestre.

Para Norbert Elias, em suas teses das sócio e psicogênese, o crescimento das “redes de interdependências”⁷, a hierarquização funcional nas sociedades modernas, e a incapacidade burguesa de ter a família como vigilante dos modos das crianças e jovens, fez com que o papel da escola passasse a ser o de observar e regular o comportamento social.

Diz Elias (2018, pp. 118-119):

Devido a sua constituição biológica, não só é verdade que os homens estão mais aptos a aprender a controlar o seu comportamento do que qualquer outra criatura, como também que o seu comportamento deve trazer a marca daquilo que aprenderam. Os padrões de comportamento de uma criança não só podem mas devem evoluir muito por meio da aprendizagem, se é que a criança pretende sobreviver. “Comportamento” significa ajustamento a situações mutáveis.

Norbert Elias (1994), em *O Processo Civilizador*, relata que a sociogênese e a psicogênese se relacionam mutuamente. Os sujeitos e as instituições vão se modelando, em diferentes escalas de tempo e espaço, para assegurar as relações de poder. Os indivíduos introjetam essas regulações de comportamento, e as repassam de forma sócio hereditária e assim se garante o controle das emoções.

7 Norbert Elias propõe uma análise sociológica em que o modelo deixe de ser egocêntrico, o qual ele chama de tradicional, e passe a ser pensando por teias de interdependências. “Estas concepções tradicionais serão substituídas por uma visão mais realista das pessoas, que através das suas disposições e inclinações básicas são orientadas umas para as outras e unidas umas às outras das mais diversas maneiras(...) tais como famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou estados” (ELIAS, 2018, p. 15).

A teoria dos processos de civilização proposta por Elias, baseia-se na defesa de que, toda e qualquer transformação ocorrida na estrutura da personalidade do ser individual (psicogênese), produz uma série de transformações na estrutura social em que o indivíduo está inserido. Da mesma maneira, as diversas transformações que ocorrem constantemente nas estruturas das sociedades (sociogênese), especialmente nas relações sociais, produzem alterações nas estruturas de personalidades dos seres individuais que a compõem. (BRANDÃO, 2000, pp.10-11)

Nesse sentido, a escola é, com primazia, o espaço para a criação e também para o repasse das normas e valores, éticos, morais e sociais. Consegue, ela, amenizar as tensões geradas pelas relações sociais.

É preciso notar que a burguesia, obrigada a recuar perante essas formas de associação do proletariado, fez tudo o que pôde para desligar esta força nova de uma fração do povo considerada como violenta, perigosa, sem respeito pela legalidade, disposta por conseguinte à sedição. Dentre todos os meios utilizados, houve alguns muito vastos (como a moral da escola primária, esse movimento que fazia passar toda uma ética através da alfabetização, a lei sob a letra). (FOUCAULT, 2006, p. 31)

Então, a escola que deveria ser o espaço de emancipação, de transformação social e sobretudo de aprendizagem, acaba sendo ela, a reprodução do sistema social de controle, vigilância e punição. Foucault, insere a escola entre as instituições de monitoramento dos sujeitos.

A escola, para Foucault, está na mesma linha da fábrica, do quartel, da prisão e o do hospício. Em seu livro, *Vigiar e punir*, a despeito de seu subtítulo ser, *o nascimento da prisão*, ele também trata da instituição Escola.

Para ele, Jeremy Bentham, na configuração do Panóptico, parte do “princípio da inspeção”, segundo a qual as pessoas tinham o sentimento de estarem constantemente vigiados.

O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado.

Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. (...) . O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. (...) E esta é a garantia da ordem. Se os detentos são condenados não há perigo de complô, de tentativa de evasão coletiva, projeto de novos crimes para o futuro, más influências recíprocas; se são doentes, não há perigo de contágio; loucos, não há risco de violências recíprocas; crianças, não há “cola”, nem barulho, nem conversa, nem dissipação. (FOUCAULT, 2001, pp. 165-166)

Mesmo que não haja literal, efetiva e concretamente um panóptico dentro da escola, ainda assim, podemos percebê-lo como metáfora, na arquitetura, no designer e nas expressões utilizadas em seu espaço.

As grades, os altos muros, portões com vigilantes, rígidos horários (sinal), postura punitiva, controladora, impositiva, o tempo do intervalo (prêmio), pedido de permissão para sair ou entrar em sala, para falar ou ir ao banheiro, disposição das carteiras enfileiradas em salas de aula, o tablado para o professor ficar mais alto que a turma, a janelinha de vidro na porta da sala. Além disso temos os termos: controle da disciplina, dominar a turma, executar tarefas, fazer trabalhos, testes e provas, classificação por notas, correção, supervisão, inspeção, advertência, suspensão, etc.

Há também “blocos” nos quais o ajuste das capacidades, os feixes de comunicação e as relações de poder constituem sistemas regulados e concordes. Seja, por exemplo, uma instituição escolar: sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem definido - tudo isto constitui um “bloco” de capacidade-comunicação poder. A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do “valor” de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal). (FOUCAULT, 1995a, p. 241)

Estes mecanismos “disciplinares”, segundo Foucault (2006), funcionam na verdade como pequenos mecanismos penais, por isso propõe a ideia de uma

“microfísica do poder”. As relações de poder são escalonadas na sociedade em instituições ou dentro de uma mesma, tal como acontece na escola, a título de exemplo.

A REPRESENTAÇÃO DAS RELAÇÕES DE PODER NO ÂMBITO ESCOLAR PELOS FILMES

O recorte em *Nada de novo no Front* (7”18’ a 12”30’) trata, de certo modo, dessa relação. Mas antes de descrever a cena, faz-se necessário uma apresentação. *Nada de novo no front* é um filme que possui duas edições, uma de 1930, dirigido por Lewis Milestone e outra de 1979, (esta última aqui analisada), do diretor Delbert Mann.

É um homônimo do livro de Erich Maria Remarque, publicado em 1929. Esse livro trata do cotidiano dos jovens soldados alemães, incluindo ele próprio, durante a Primeira Guerra Mundial. Consta que, Remarque escreveu esse livro a partir das anotações dos diários, feitas pelos soldados.

Com a ascensão do Partido Nazista na Alemanha, o livro foi proibido e sua edição incinerada. Era acusado de ser antipatriótico. Sua leitura desestimulava nos jovens o interesse pelo exército e pela guerra. Remarque foi exilado nos Estados Unidos, e lá, seu livro foi reeditado e adaptado para o cinema.

Na cena em questão, após uma batalha de trincheiras, os soldados são surpreendidos numa emboscada francesa e precisam recuar. Um dos soldados leva um tiro na perna. Passado o sufoco, o jovem soldado Paul Bäumer respira, mais ou menos aliviado, e, sussurra como quem pensasse: “*o que é que eu estou fazendo aqui? Como é que tudo isso começou?*”. Nesse momento entra um *flash back*⁸. Bäumer, se vê na escola, numa aula de história, com seu professor discursando calorosamente em favor da guerra e da gloriosa nação alemã. Enquanto isso, ele, distraidamente desenha um pássaro que pousou na janela.

8 O cinema consegue dar visibilidade para a memória. Ao remeter às lembranças de um personagem, com a técnica do *flash back* faz com que o espectador tenha acesso às imagens do passado na história que está sendo contada.

Sua arte é interrompida, de forma abrupta, pelo professor que chama seu nome, em tom áspero, e acaba espantando também o pássaro.

Dessa cena decorre o seguinte diálogo:

Professor – Bäumer!?

Bäumer – Sim, Senhor.

Professor – o que é isso? (apontando para o desenho)

Bäumer – um pássaro Senhor.

Professor – um pássaro. Um tordo?

Bäumer – Sim, Senhor. Um tordo. Ele estava na janela.

Professor – muito bem. E essa linha é a janela.

Bäumer – Obrigado Senhor.

Professor – mas você não vem à escola para desenhar, nem para escrever poemas, nem para sonhar. Não é Bäumer?

Todos são dispensados da aula, menos Paul Bäumer, que fica para ouvir o sermão do professor. Fica nítido o papel da escola na sociedade: moldar os jovens para lutar na guerra. Para isso retira deles qualquer elemento que manifeste a subjetividade. Bäumer foi punido, pelo professor, por estar “divagando” da aula com seu desenho. A violência, nesse caso, foi simbólica. Bäumer não teve coragem, após a repreensão que levou, de recusar o alistamento voluntário e ir às trincheiras.



Imagem 1: *Frame do Filme Nada de novo no front, 1979.*

O outro recorte fílmico que reflete essa relação de poder na escola, trata-se da cena (21" 13' a 28" 09') de *Pink Floyd The Wall*, mais precisamente onde decorrem as canções *The happy days of our lives* e *Another brick in the wall part II*.

The Wall é um filme musical de 1982, baseado no álbum duplo, de mesmo nome, lançado pela banda *Pink Floyd* em 1979. Dirigido por Alan Parker e com os desenhos de Gerald Scarfe na animação. O roteiro, escrito por Roger Waters, se faz autobiográfico, mas a linguagem do cinema chama de autoficção, quando combinam-se elementos biográficos com outros criados de forma ficcional.

O filme, através das músicas, conta a história de Pink, um menino órfão paterno. Seu pai morreu enquanto lutava na Segunda Guerra Mundial. O filme perpassa a vida do personagem e seus conflitos com a família, com a escola, com a polícia, com a justiça e com o Estado.

No recorte selecionado, a crítica é direta para a escola. A escola comparada com uma fábrica, linha de produção em série. Os alunos são uniformizados. Para criticar a perda da identidade dentro da escola, a cena traz todos com máscaras, absolutamente iguais, marchando diretamente para um moedor de carne. "Afim, você é apenas mais um tijolo no muro".

A canção, entoada em coro pelos estudantes, diz o seguinte em suas legendas: "Não precisamos de educação! Não precisamos que nos controlem, e nem de sarcasmo na sala de aula. Professor, deixe as crianças em paz!". (PINK FLOYD, *The Wall*, 1982)

Pink, brincando nos trilhos com amigos, se vê apavorado quando lembra do seu professor. Sua memória remete-lhe à classe. Lá, em meio a uma aula de Geometria, o professor lhe toma um papel de anotações e parte para a humilhação. Diz o texto narrado pelo personagem professor:

- O que temos aqui mocinha? Escritos misteriosos? – Um código secreto? - Não. Poemas, nada mais. – Poemas pessoal. **(todos riem)** – A garotinha aqui se acha um poeta. **O professor lê seu poema em voz alta e depois conclui:** - Absolutamente ridículo, mocinha! **Bate-lhe na**

mão com sua própria régua. - Volte ao seu trabalho! **E, assim continua a aula normalmente.** _ Repitam depois de mim: um Acre é um retângulo, cuja área é um centésimo e é apenas uma medida (...) **e, blah, blah, blah...** (PINK FLOYD, *The Wall*, 1982). (**Grifos meus**)

A violência, aqui, é física e simbólica. O professor bate no aluno. Além disso, humilha-o por escrever poemas. Poemas são para meninas! Está implícito no discurso do professor, ao chamá-lo de mocinha. Assim como no filme *Nada de novo no front*, a escola, neste caso, tem o papel de coibir qualquer traço de subjetividade nos estudantes.

Enquanto a aula segue, com o decoro e repetição, o menino fica imaginando a possível reação. Destroem a escola, amontoam os móveis, ateião fogo e partem para cima do professor, arrastando-o até o fogo. Porém, antes de executar o ato final, a sua imaginação é despertada pelo sinal do intervalo.

Como já dito anteriormente, para Foucault (2006), o controle, o poder, a dominação tem escalas múltiplas. Por isso na cena do filme *The Wall*, o indivíduo-professor que sofre um abuso na relação de poder pela mulher dentro do espaço doméstico – família -, exerce esse mesmo abuso na relação sobre os alunos no espaço escolar – escola-.



Imagem 2: Frame do filme *Pink Floyd, The Wall*, 1982.

O curta-metragem *Escolas democráticas, por sua vez*, é um filme alemão híbrido, que mescla pessoas reais com animação. Esse curta, na realidade, é um trecho retirado e editado de um filme documentário/ficcional de mesmo nome, também dirigido por Jan Gabert e animado por Ellen Stein em 2006. Em seus 6” 09’ de duração faz uma dura crítica à instituição Escola e sua dinâmica de produção no dia a dia.

Curiosa e propositadamente, o filme começa com os estudantes, pessoas reais, entrando na escola e termina com esses mesmos estudantes saindo dela, alegremente. Porém, adentro do espaço escolar, são transformados em bonecos, análogos a fantoches, muito parecidos uns com os outros, simbolizando a perda da singularidade identitária.

O filme faz um desfile de relações de poder sobre os alunos: aulas passivas de 45 minutos cada, marcada por um sino estridente para que os alunos troquem de sala e, conseqüentemente, de matéria e professor.

A aula de matemática é “decoreba” de regras e fórmulas que o professor escreve no quadro e os alunos copiam; a de leitura, é a professora lendo e os alunos ouvindo; na de música, a professora toca piano para os alunos, que a ouvem inertemente, e, na aula de biologia, a professora espanta uma borboleta da janela, porque, ironicamente, estava tirando a atenção de uma estudante que deixava de “aprender” a estrutura corpórea de uma borboleta desenhada, com giz, na lousa.



Imagem 3: Frame do filme *Escolas democráticas*, 2006.

Aí vem o intervalo. O merecido recreio. Mas, apenas para aqueles que foram bem comportados. Os que não tiveram esse mérito ficam presos, dentro da escola, com o inspetor. O intervalo soa como se fosse o direito ao banho de sol pelo detento de bom comportamento. Interessante notar que de recreação da origem grega de escola, só ficou mesmo esse pequeno intervalo. O restante do tempo escolar é todo trabalho.

A crítica mais marcante é em relação ao sistema tradicional de avaliação. Os alunos, “inteligentemente” copiam em seus cadernos os conteúdos e depois devolvem na prova, para o professor, aquilo que decoraram. Numa espécie de “caderno cheio, cabeça vazia”.

No filme, essa educação bancária⁹, no dizer de Paulo Freire, é representado pela cor azul. Os alunos abrem a cabeça, depositam o líquido azul, e, no dia da prova, esvaziam-na, voltando ao estado normal, vazio. O professor é o único detentor de conhecimento. Aos estudantes, sobra apenas, a possibilidade remota

9 “Paulo Freire deu o nome de educação bancária, por oposição a uma educação libertadora”. (...) Para ele, “aula é adjetivada com qualificativos tais como “expositiva”, “passiva”, “alienante”, etc., para se referir às atividades da educação bancária”. (DICIONÁRIO Paulo Freire, 2010, p-p: 95 e 123)

de tentar adivinhar o que ele pensa, pois ali estaria a resposta correta.

Com a descrição acima, pode-se pensar que o título do filme, *Escolas democráticas*, é irônico. Mas não. Não é! O média-metragem por inteiro tem a intenção de criticar esse modelo de escola. Propõe uma nova escola, baseado em decisões coletivas. A sinopse do filme diz o seguinte:

Nas escolas democráticas, os alunos podem decidir por si mesmos o que e como aprender. Não há currículos lá, não há notas e exames são voluntários. Alunos e professores têm os mesmos direitos e organizam sua escola juntos. Todos têm voz nas decisões. Isso pode ir bem? *Escolas Democráticas* - Um filme sobre a vontade de aprender. (ESCOLAS Democráticas, 2006)

O notável na análise desses três filmes é que as relações de poder, dentro do espaço escolar, têm funções bem definidas para com os jovens. O “adestramento do corpo e da mente; dominação e controle, afim de corrigir as divergências”. (FOUCAULT, 2001, p. 148), tais como:

(...) tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes ‘incorretas’, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência).

A Escola, portanto, é um espaço de docilização do corpo. No Brasil, desde a educação jesuíta, imposta aos nativos, já tinha esse sentido. O índio catequisado, segundo o discurso dos padres, tornava-se mais dócil. Não importando o grau de violência física e simbólica que lhe era atribuído. E, nesse sentido, parece que a escola acompanhou o modelo para manter a “cordialidade”.

Tem-se pelos filmes aqui representados, aos estudantes, o propósito de moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, formar, formatar, modelar, remodelar.

Embora os enredos dos filmes sejam encenados em três temporalidades distintas, eles se assemelham pela temática. *Nada de novo no front* tem o enredo na Primeira Guerra mundial, *Pink Floyd The Wall*, no contexto pós Segunda

Guerra e *Escolas Democráticas* no início do século XXI. Existem neles, ainda assim, remanescentes de educação coercitiva, punitiva, vexatória e sarcástica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sempre faço perguntas provocadoras aos alunos. Pergunto-lhes: por que vocês não apanham na escola? Por que os professores não batem mais nos alunos? As respostas são muitas e das mais variadas ordens, vão de questões legais a morais. Mas, independentemente de as respostas estarem corretas, eu faço a retórica. “Vocês não apanham mais na escola, porque muita gente já apanhou por vocês!”

É certo que temos avanços na educação. Mas ainda se têm muito a percorrer para uma nova educação e uma nova escola. Com mais liberdade, libertadora e libertária.

Por fim, voltando ao ponto de partida, vale lembrar que a escola pode ser democrática. E, além disso, pode ter finalidade prática voltada para as ações do cotidiano.

Paulo Freire defendia a horizontalidade em oposição a educação vertical que hierarquiza a sociedade e acirra as desigualdades. A jornalista, Angela Pinho, fez uma síntese interessante da *Pedagogia do Oprimido*, uma das principais obras de Paulo Freire. Diz ela que, “de forma bem resumida, o cerne da teoria de Freire é que a educação é uma ferramenta contra a opressão e que qualquer processo educacional deve partir da realidade do próprio aluno”. (PINHO, *In*: Jornal Folha de São Paulo, 18 de setembro de 2021).

Para isso é necessário que a educação seja um canal para a libertação. Mas, como diz o poema, *Romanceiro da Inconfidência*, de Cecília Meirelles¹⁰, “liberdade é uma palavra que sonho humano alimenta: que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda!”

10 Citado aqui, tal qual ao roteiro do filme Ilha das Flores de Jorge Furtado, 1989, p.10.

poucas pessoas desejavam ser libertas, menos ainda estavam dispostas a agir para isso, e virtualmente ninguém tinha certeza de como a ‘libertação da sociedade’ poderia distinguir-se do estado em que se encontrava”. (BAUMAN, 2001, pp 25, 26)

Bauman, nesse trecho, amparado em Marcuse, analisa com receio a ideia da libertação da sociedade. Diz ele que, nos anos 80 do século XX, passadas três décadas das lutas por liberdades e direitos individuais e de grupos, a libertação não ocorreu efetivamente por falta de “base de massas”. E ainda, afirma Bauman (Idem, p. 29): “o tipo de liberdade louvada pelos libertários não é, ao contrário do que eles dizem, uma garantia de felicidade. Vai trazer mais tristeza que alegria”.

Byung-Chul Han, reflete que o panóptico de Betham fora substituído por um novo tipo, o panóptico digital. Este, causa a sensação de liberdade e transparência, mas, no final das contas é tão controlador e vigilante quanto o antigo.

O panóptico digital surge agora totalmente desprovido de qualquer ótica perspectivística, e isso é que constitui o seu fator de eficiência (...) visto que é possível ser iluminado e tornado transparente, a partir de todos os lugares, por cada um. (...) Todos controlam todos (...) Cada um e todos são expostos a visibilidade e ao controle (...) (HAN, 2017a, p106; p-p 109-110)

Han, vê com ressalvas essa troca do controle por uma *pseudo* autonomia. Considera uma cilada a ideia de falsa liberdade ou uma liberdade controlada.

A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais sujeitos de obediência, mas sujeitos de desempenho e produção. são empresários de si mesmos. (...) A sociedade disciplinar ainda está dominada pelo não. Sua negatividade gera loucos e delinquentes. A sociedade do desempenho, ao contrário, produz depressivos e fracassados. (HAN, 2017b, p-p 24-26)

Contudo, embora haja esses debates referentes aos meandros da passagem de um tipo de sociedade à outra, com maior ou menor liberdade social, existem opções. Se tratando de sistema educacional, parece existir ideologicamente uma orientação segmentária: enquanto as crianças mais elitizadas, aprendem de forma libertária, com a *práxis* Rubem Alves, método Paulo Freire, pedagogia

Waldorf, ou ainda, pelo modelo sociocrítico de Educação para a Paz, aos demais, oferecem instrução disciplinar em escolas de ofícios ou cívico-militares.

Porém, entre esses que analisam a sociedade de forma pessimista, *niilista* e até mesmo fatalista, ainda tem-se a esperança.

Após a Revolução, “no curso do desenvolvimento”, depois que o bem-estar for redistribuído, depois que os privilégios de classe forem eliminados, depois **que a educação for livre e universal**, e os trabalhadores puderem controlar os meios pelos quais o trabalho será organizado, então — assim profetiza Marx no clímax do Manifesto — então, finalmente, (BERMAN, 2007, p. 120) em lugar da velha sociedade burguesa, com suas classes e seu antagonismo de classes, teremos uma associação em que o livre desenvolvimento de cada um será a condição para o **livre desenvolvimento de todos**. (MARX, 1888, p. 353 apud BERMAN, 2007, p. 120) (**Destaque para ênfase**)

Sendo assim, faz-se necessário manter viva a “utopia” com possibilidades. Por uma nova escola, por uma nova educação para que possamos ter uma nova sociedade, uma “sociedade alternativa”.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. A Escola Ideal. **Entrevista cedida à Revista Digit@l**. Programa Personagens. (09min50s). Brasil, 2011. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=qjyNv42g2XU>>. Acesso em 19 de setembro de 2021.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1978.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2001.

BERMAN, M. **Tudo o que é sólido desmancha no ar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BRANDÃO, C. F. **A teoria dos processos de civilização de Norbert Elias: o controle das emoções no contexto da psicogênese e da sociogênese**. (Tese de Doutorado) Marília, S.P: Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2000.

Dicionário Paulo Freire / STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J, J. (orgs.) – 2. ed., rev. amp. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ELIAS, N. **O processo civilizador Volume. 1:** Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

_____. **Introdução à Sociologia.** Lisboa: Edições 70, 2018.

ESCOLAS democráticas. Direção: Jan Gabert. Produtora Next Film, 2006. (33 min. *On-line*). Disponível em: <http://en democratic-schools.com/> - Acesso em 19 de setembro de 2021.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H; RABINOW, P. **Michel Foucault:** uma trajetória filosófica. Para além do Estruturalismo e da Hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a.

_____. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **A Microfísica do Poder.** 22º edição. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2006.

FURTADO, J. **Roteiro do filme Ilha das Flores.** Casa de cinema de Porto Alegre: Porto Alegre, 1989.

HAN, B-C. **Sociedade da transparência.** Petrópolis: Editora Vozes, 2017a.

_____. **Sociedade do cansaço.** Petrópolis: Editora Vozes, 2017b.

LEFEBVRE, H, **O direito à cidade.** São Paulo: Ed. Moraes, 1991.

MARTIN, M. **A linguagem cinematográfica.** São Paulo: Brasiliense, 2003.

NADA de novo no front. Direção: Delbert Mann. Estados Unidos. Produtora Norman Rosemont, 1979. (159 min. DVD).

NAGEL, E. **La estructura de la ciencia.** Buenos Aires: Paidós, 1968.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2003.

PINHO, A. Aos 100, Paulo Freire segue reconhecido no exterior e saí da mira bolsonarista. **Jornal Folha de São Paulo**, 18 de setembro de 2021. Disponível in: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/09/aos-100-paulo-freire-segue-reconhecido-no-exterior-e-sai-da-mira-bolsonarista.shtml?origin=folha>. Acesso em 18 de setembro de 2021

PINK FLOYD, The Wall. Direção: Alan Parker. Inglaterra. Produtora Metro-Goldwyn-Mayer, 1982. (160 min. DVD).

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

VESCHI, B. **Dicionário etimológico**. *On-line*. Disponível in: <https://etimologia.com.br/escola/>. Acesso em 20 de setembro de 2021.



10.48209/978-65-89949-61-3

CAPÍTULO 3

INFÂNCIA, ANCESTRALIDADE E INDIVIDUALIDADE NEGRA: DIÁLOGO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

*Luanda Martins Campos
Lucileide Martins Borges Ferreira*

INTRODUÇÃO

As concepções sobre infância, até o século XIX, estavam relacionadas à assistência aos pobres, à saúde pública e à família. O capitalismo europeu impulsionou estudos específicos sobre a infância, mas em caráter higienista e moralista a partir das experiências francesa e alemã dos asilos, creches e *kindergartens* (jardins de infância) ofertados às mães operárias no processo de industrialização. No Brasil, essa visão objetificadora da criança que não reconhece a infância e silencia seu processo de construção social é inserida no contexto de pós-abolição, trazendo consequências principalmente às crianças negras que não se percebiam enquanto sujeitos históricos e carregavam o estereótipo da marginalidade, além do apagamento de sua própria identidade. A infância, enquanto espaço/tempo de direitos e liberdade, respeitada as suas especificidades, somente foi levada em conta e reconhecida no âmbito dos direitos humanos a partir do século XX com documentos como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (CDC) em 1989, dada influência dos estudos culturais sobre a infância e da sociologia da infância que trouxeram reflexões e acordos mundiais nas diversas áreas (FALEIROS, 2011; RIZZINI, 2011).

A história da educação no Brasil tem base nas lutas dos setores marginalizados por emancipação. No Brasil, as reivindicações dos setores populares por trabalho, saúde e moradia nos anos de 1980, trouxeram à tona discussões em torno da diversidade cultural e de gênero, além do respeito e proteção da criança. A infância teve seu atendimento resguardado por força de lei a partir da Constituição Federal de 1988, que trouxe o anseio da proteção da criança brasileira. O Brasil só ratifica a Convenção Internacional sobre Direitos da Criança em 24 de setembro de 1990, após a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ou Lei 8.069 em 13 de julho de 1990 (BRASIL, 2019a; BRASIL, 2019b).

Em um país com os índices discrepantes de vulnerabilidade de crianças negras, somados aos dados estatísticos da violência e desemprego, o racismo é a marca das relações sociais. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2018 mostram que o analfabetismo no Brasil entre pessoas de 15 anos ou mais é de 3,9 entre pessoas brancas e 9,1 entre negras, caracterizando uma significativa melhora devido às políticas públicas no campo da educação. No entanto, a desigualdade ainda é evidente. Os dados relativos à violência também evidenciam o racismo no Brasil, pois revelam o aumento dos casos de homicídio na população negra na série histórica entre 2012 e 2017, passando de 37,2 para 43,4 homicídios por 100 mil habitantes (IBGE, 2019).

Contudo, a concepção de sociedade no contexto atual das Relações Étnico-Raciais está relacionada às exigências e avaliação das políticas públicas nos diversos setores. A educação tem função fundamental nesse sentido por ser, além de política formativa, é também instrumento de organização popular. O movimento negro, no processo nacional de mobilização e organização, tem tomado ao longo da história brasileira, protagonismo nas exigências por reparações e por uma sociedade equânime que respeite às diferenças e combata o racismo.

A Lei nº 10.639/2003 é uma conquista histórica e política ligada aos processos de resistência e exigências por reparação aos direitos da população negra. Desde o período escravista, a educação da população negra já era bandeira de luta dos movimentos negros. Na década de 1980 foi intensificada, estando a partir de então, como pauta no processo de redemocratização do Brasil. A obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira vai de encontro com a perspectiva da interculturalidade no instante em que almeja o diálogo crítico entre as culturas, onde escola e comunidade façam das vivências históricas e culturais das crianças e de seus ancestrais, instrumentos mediadores da construção da individualidade (BRASIL, 2004; CANDAU, 2000; GOMES, 2012).

Como dissemos anteriormente, a infância não era descrita enquanto fase importante da formação humana nos escritos acadêmicos forjados a partir de uma

visão eurocêntrica de humanidade. O processo de expansão territorial da Europa no século XV com base na invasão, expropriação, escravidão e aculturação, descaracterizou a concepção de humanidade, tomando-a enquanto posição unilateral fundada no arquétipo europeu. Enquanto as posições ideológicas buscavam a ascensão da burguesia na classe dominante, a educação tinha a função de modeladora social diante do padrão dominante e a criança era invisibilizada.

Porém, para as sociedades africanas e afrodescendentes, a infância é fase primordial da vida. É nesta etapa que o indivíduo se encontra com seu passado, com sua ancestralidade e a mantém em si, em sua memória com objetivo de constituir a si e à sua comunidade. A infância, desta forma, envolve a criança em processos de resistência, ações políticas, percepção de si, do outro e do mundo que constrói (Bâ, 2003; HALBWACHS, 2003; SILVA, 2015).

Apresentamos aqui alguns apontamentos referentes à infância e a constituição da individualidade como contributo para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Discutimos a importância da ancestralidade e da ancianidade para uso da memória como instrumento de resistência e formação comunitária, além da contribuição da oralidade de base africana na educação de crianças.

Ao dialogar sobre a infância, a constituição da individualidade e a contribuição formativa da pessoa idosa, esperamos contribuir com o diálogo educativo na perspectiva da interculturalidade que respeite os elementos da ancestralidade, os saberes anciãos e a memória coletiva na formação da individualidade negra (BRASIL, 2003; BRASIL, 2004).

A INFÂNCIA E A CONSTITUIÇÃO DA INDIVIDUALIDADE

Segundo Pinto (1997, p. 34), “a infância emerge como realidade social, realidade essa que também produz, em certa medida, a própria sociedade”. Conceber a infância numa perspectiva histórico-social faz emergir histórias antes

silenciadas, mas que já faziam parte do seu contexto. O exercício de se ver na história, percebendo-se parte dela é uma atividade humana individual e também coletiva à medida que contribui para transgredir concepções históricas, culturais e estéticas nos conteúdos, nos ambientes de aprendizagem, materiais didáticos e nos discursos.

A constituição histórica da sociedade brasileira tem, na infância, pano de fundo para a invisibilidade das culturas oprimidas e a manutenção da superioridade eurocêntrica como padrão social. Isto é evidenciado a partir das concepções de educação para crianças pequenas desde o Brasil colonial que as excluía da construção social, além da formação baseada no adestramento contido nos jogos e brincadeiras que reproduziam os papéis sociais oprimido-opressor (KUHLMANN JR, 2011; SARAT, 2009; SILVA, 2015).

O entendimento da construção da infância feito de forma interdisciplinar envolve estudos de cunho histórico, filosófico, psicológico, político, cultural, antropológico, artístico e ético, levando em conta as próprias desigualdades existentes entre as infâncias. A construção da individualidade, balizada pela história comunitária orienta o processo de significação e ressignificação dos objetos manipulados onde a ludicidade dá forma à comunicação empregada (KRAMER; LEITE, 1996; SARAT, 2009).

A linguagem lúdica, na perspectiva histórico-social, tem a função de romper a realidade homogênea e pré-estabelecida e a relação de cumplicidade entre a criança e objetos do brincar vai para além do conceito. Tal relação dá importância ao diálogo entre os indivíduos de referência para que memórias, conjecturas e anseios coletivos sejam transportados para a infância (DUARTE, 1993; LENTIEV, 2000).

Esta ludicidade se relaciona com um processo imaginativo que colabora não somente com o desenvolvimento cognitivo, mas principalmente com a construção da individualidade do gênero humano a partir da infância. A interação é um elemento do ato comunicativo que auxilia o processo histórico e coletivo

de objetivação e apropriação do saber humano pela ludicidade e vai além de compreender apenas o motivo do jogo, do faz de conta. É atividade de entender a experiência histórica e cultural de tal construção intermitente do ser humano.

Em se tratando de infância negra, temos que o mito da democracia racial salvaguardou por muito tempo, os dogmas eurocêntricos, em detrimento das histórias dos grupos negros marginalizados e silenciados. O racismo é considerado uma categoria política, psicológica e social no instante em que agride o ser humano em sua essência genérica. A criança visualiza e manipula os objetos sociais racistas presentes no seu cotidiano como brinquedos e brincadeiras, personagens da literatura e da mídia, moda e estética do corpo. Essa ação interfere na construção de sua individualidade de diversas formas. Ao se reconhecer em uma boneca com cor de pele e tipo de cabelo diferente do seu; quando não encontra respostas para suas dúvidas em torno do seu corpo e sua história familiar; quando se invisibiliza ao perceber-se diferente dos objetos ou pessoas no ambiente que frequenta (MARIOSIA; REIS, 2011; SILVA, 2015).

Duarte (1993, p. 38), afirma que “a atividade humana é uma atividade histórica e geradora de história”. A humanidade que é produzida histórica e coletivamente precisa ser novamente produzida em cada indivíduo singular. Ou seja, somos seres singulares e para compreendermos a humanidade precisamos experimentá-la, vivenciá-la. Logo, as experiências vivenciadas pelas crianças negras em suas comunidades contribuem para a constituição da individualidade, pois permitem a inserção destes indivíduos em contextos culturais produzidos historicamente pelos seus ancestrais.

De acordo com Leontiev (2000) e Oliveira (2010), a criança, enquanto pessoa humana e cidadã de direitos, tem ação histórica e coletiva na sociedade e em sua própria existência. A construção da individualidade na infância está relacionada ao processo formativo da criança e da compreensão de si e do mundo como uma atividade social que gera a história coletiva. A formação humana é uma atividade social, histórica e coletiva onde a criança e seu processo educa-

cional estão inseridos. No entanto, a imposição de um modelo de infância “ignora as diferenças culturais e econômicas entre os indivíduos ou as trata sem percebê-las como desigualdades” (OLIVEIRA, 2010, p.128).

A constituição da individualidade humana perpassa pela constituição da própria sociedade por haver uma relação dialógica de objetivação e apropriação dos objetos simbólicos do cotidiano social. Trata-se de um diálogo crítico e permanente, fazendo emergir histórias e reivindicações de setores oprimidos da sociedade, numa perspectiva intercultural, caracterizada como, “processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação dialógica” (CANDAU, 2000, p. 56).

Neste sentido, a manutenção do gênero humano está relacionada ao diálogo entre a atividade vital de objetivar a natureza para a função humana e a se apropriar dos elementos constituídos na própria natureza para construir história. Contudo, esta objetivação e apropriação para a manutenção do gênero humano não se faz de forma individual, mas na coletividade, tendo a comunicação como meio (FREIRE, 2002; DUARTE, 1993).

A própria linguagem humana é um exemplo de objetivação e apropriação da natureza para a produção histórica e social da humanidade. Desta forma, compreendemos que ao tratarmos da construção da individualidade humana tentamos enfatizar que as vivências comunitárias mediadas pelas diversas formas de linguagem (fala, escrita, corporal, etc.) contribuem para a constituição do ser humano enquanto agente transformador e produtor de história social, na qual engloba também, a sua própria história.

O indivíduo se forma apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história [...] A formação do indivíduo é, portanto, um processo educativo, mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há uma relação consciente com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social (DUARTE, 1993, p. 47-48).

A Educação das Relações Étnico-Raciais diz respeito às necessidades inerentes do gênero humano em se constituir a partir do seu grupo de referência,

utilizando a comunicação como instrumento dialógico desta construção histórica e social. A partir do diálogo crítico, da interculturalidade, grupos marginalizados e silenciados na história eurocêntrica, conseguem se perceber enquanto agentes sociais que se diversificam de acordo com suas referências comunitárias. Além disso, a perspectiva intercultural na educação das relações étnico-raciais contribui sobremaneira na construção da individualidade, pois envolve questões críticas de significação, ressignificação e emancipação de caráter coletivo e constituinte da história social (BRASIL, 2004; CANDAU, 2000; HAWBWARCHS, 2003).

A necessidade de descolonizar o currículo entra em debate e se torna reivindicação por parte dos setores oprimidos. Por isso a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira enquanto instrumento político, pois exige “mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade” (GOMES, 2012, p. 100).

O Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, determinado também pela Resolução 01/2004, deve abordar conteúdos significativos em todos os níveis, etapas e modalidades da educação nacional. Da educação infantil ao ensino superior, falar de África e africanidades desmistifica estereótipos, desarticula estratégias de manutenção dos lugares de poder da branquitude, além de contribuir para a reconstrução identitária da pessoa negra. A infância é enfatizada neste documento quando apresenta os dados da desigualdade relativos ao trabalho infantil, ao cumprimento do disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), ao racismo perverso que acontece no ambiente escolar atingindo violentamente a autoestima de crianças e adolescentes, além da formação inicial e continuada para profissionais da educação, sobretudo aos que atendem a educação básica (BRASIL, 2004; BRASIL, 2019b).

A este público profissional, há que destacar os desafios constantes neste processo formativo de reeducação, pois, sendo professores e professoras,

também carregam em sua identidade pessoal e profissional, conceitos forjados na visão eurocêntrica que distorceram seu próprio reconhecimento enquanto pessoa negra ou não negra num país construído no racismo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira trazem três princípios que colaboram com esta reeducação de toda sociedade e, em especial a quem atua como docente na educação básica. O primeiro princípio diz respeito à consciência política e histórica da diversidade; o segundo princípio é do fortalecimento de identidades e de direitos; já o terceiro princípio trata de ações educativas de combate ao racismo e às discriminações. A estes, é importante salientar, podem ser acrescidos outros princípios de acordo com a base pedagógica e filosófica das instituições e profissionais que mediarão o processo de aprendizagem. Contudo, mesmo com esta autonomia, devem privilegiar pedagogias antirracistas, além do investimento pessoal e material dada a responsabilidade do Estado nas políticas de reparação (BRASIL, 2004).

Destacamos o aspecto da responsabilidade coletiva na educação das crianças negras, defendida por Silva (2015) como sendo de todas as pessoas negras e instituições sociais que militam em favor de uma educação antirracista, uma vez que exigência e vigilância da materialização das orientações trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira devem constituir bandeira de luta constante de todos os movimentos sociais negros. Sobre esta corresponsabilidade temos:

A educação das crianças negras é responsabilidade de todos os negros. Responsabilidade essa sustentada tanto pela herança africana, lida e relida, feita e refeita no seio das famílias consanguíneas e afetivas, no âmbito da comunidade negra, nos propósitos e iniciativas do Movimento Negro. Quanto mais se observa e conhece em profundidade o Mundo Africano, nas suas diversas manifestações e enraizamentos, mais se descobre e compreende nosso pertencimento étnico-racial de negros e mais firmeza sentimos para compreender e dialogar com outros universos (SILVA, 2015, p.166-167).

Historicamente, as concepções em torno da infância e as práticas formativas direcionadas às crianças brasileiras estão relacionadas à questão racial. As desigualdades explícitas no cotidiano social e vivenciadas pela população negra são decorrentes de relações de opressão e marginalização de identidades. As históricas reivindicações organizadas pelo movimento negro foram fundamentais para repensar o tipo de sociedade se quer por vias de uma educação equitativa e antirracista. As diversas formas de organização da população negra desde os quilombos no período colonial fazem do movimento negro a entidade de representação social mais antiga do país com práticas fundamentadas nas formas ancestrais de organização e resistência. Se nossas histórias permanecem vivas até hoje, devemos às estratégias de educação trazidas das tradições africanas, tendo como elemento principal de comunicação, a oralidade. O movimento negro valoriza os saberes ancestrais e reivindica o lugar destes na formação da individualidade afro-brasileira, além de contribuir para um projeto emancipatório de educação (ROSENBERG, 2012; ZUBARAN; SILVA, 2012).

ANCESTRALIDADE E ANCIANIDADE NA FORMAÇÃO DA INDIVIDUALIDADE DA CRIANÇA NEGRA

Corroboramos com Bosi (1979), Fenelon (1991), Hawbwarchs (2003) e Vansina (2010), que apresentam a memória enquanto elemento impulsionador da própria história tecida pela linguagem. Destarte, compreendemos que as experiências históricas e culturais vivenciadas na infância se tornam teias de significados internos e externos a cada criança fortalecendo vínculos familiares e comunitários, além da manutenção da história e organização da comunidade a qual faz parte. Nesse diálogo, a presença de pessoas idosas constitui a manutenção da herança histórica e cultural de cada comunidade e contribui para a construção da individualidade negra. A relação tempo/espço é cíclica e está imbricada na relação passado/presente/futuro, tendo a infância como suporte da ressignificação e emancipação da história coletiva.

Para Zubaran e Silva (2012, p. 138):

Parece fundamental entender as identidades negras como politicamente construídas e em constante disputa e negociação de sentidos. Para tanto, convém reconhecer que no Brasil a auto-atribuição é o princípio que garante a autodeterminação na construção das identidades negras. De outro lado, é importante não perder de vista que as memórias negras são o fundamento e a referência básica para a construção das identidades negras e para a preservação do patrimônio cultural afrobrasileiro.

A memória pode ser considerada instrumento de resistência por fazer fluir nas gerações, histórias invisibilizadas pela historiografia eurocêntrica. No que diz respeito às comunidades negras urbanas e rurais, os relatos dos(as) mais velhos(as) e o envolvimento da comunidade na manutenção e repasse de manifestações culturais e ensinamentos filosóficos constituem objetos comunitários que, ao serem manipulados pela criança, passam a fazer parte dela e da própria comunidade. Quando a criança está envolta a um grupo familiar e comunitário que valoriza e expressa sua história e cultura, os objetos sociais manipulados na infância ganham: 1 - significação, com fim de manutenção histórica do grupo; 2- ressignificação, diante dos conceitos e práticas discriminatórias que distorcem a história e cultura original ou tornam meros adereços estéticos; e 3- emancipação, quando ganha consciência de seu papel enquanto agente transformador da realidade, combate paradigmas lineares e se reconhece enquanto compositora da história social como um todo (DUARTE, 1993; FREIRE, 2002; ZUBARAN; SILVA, 2012).

Bâ (2003) enfatiza a importância da fala dos(as) mais velhos(as) na educação das crianças devido à sua experiência vivida e saber acumulado. O historiador malinês Amadou Hampâté Bâ se dedicou a enfatizar as experiências metodológicas de transmissão e manutenção da história e cultura dos povos africanos a partir da oralidade. Ele enfatiza em suas obras a participação de mestres e mestras nas sociedades africanas, responsáveis em repassar, a partir da oralidade, os saberes acumulados em cada família ou comunidade a fim de que se mantenham vivos na memória de quem ouve. Sobre a prática oral africana, Bâ (2003, p. 13) acrescenta:

E se uma história me foi contada por alguém, minha memória não registrou somente seu contexto, mas toda cena – a atitude do narrador, sua roupa, seus gestos, sua mimica e os ruídos do ambiente, com os sons da guitarra que o griot Diêli Maadi tocava enquanto Wangrin me contava sua vida e que ainda escuto agora.

A prática da oralidade africana e afro-brasileira está intimamente ligada à memória como instrumento histórico e cultural, utilizando de diversas linguagens para se comunicar com quem ouve. Este ato de ouvir não se dá somente pela via mecânica do órgão do sentindo. Os diversos sentidos participam desta interpretação que faz com que o ouvinte se perceba na história e tenha esta como sua também. A diversidade de linguagens (canto, dança, teatro, desenhos...) compõem o planejamento e ações de caráter interdisciplinar, compreendendo a ludicidade presente entre elas. Esta ludicidade aproxima tempo e espaço, além de fazer da memória um objeto a ser manuseado pela oralidade (BÂ, 2010; HALBWACHS, 2003).

Para Bonvini (2001), a oralidade é um instrumento para além da comunicação e tem a ver com a própria atividade humana de construção histórica intermitente. Para as comunidades afro-brasileiras, a oralidade tem significado ainda maior, pois resgata histórias subjugadas e transporta a realidade contemporânea para um passado distante em que as relações se diferenciavam das práticas discriminatórias e racistas que escamotearam as vivências coletivas negras na diáspora. É nas manifestações culturais, nos tambores e festejos, por exemplo, que comunidades inteiras reconhecem sua identidade positivada, enaltecem sua ancestralidade e se colocam em lugar superior ao imposto pelo racismo.

Bâ (2003), Bonvini (2001) e Halbwachs (2003) dissertam que a memória coletiva é constituída de memórias individuais que podem ser revividas nas práticas sociais. Podemos perceber esta afirmação através das manifestações culturais e na religiosidade afro-brasileira quando do encontro de gerações para a manutenção histórica dos grupos. A religiosidade de matriz africana no Brasil é forjada no sincretismo como estratégia de resistência, incorporando as diversas linguagens como forma de comunicação entre as pessoas e o mundo espiritual.

De acordo com Zubaran e Silva (2012, p. 136):

Os territórios negros marcam os lugares de memórias negras, desde os diversos espaços de trabalho do negro nas cidades aos espaços destinados às suas manifestações culturais, que incluem, além das práticas culturais cotidianas, as práticas de resistência negra à escravidão e ao racismo. Os territórios negros são os espaços onde se preservaram as práticas culturais de matriz africana e onde se construíram identidades negras positivas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana determinam a valorização da ancestralidade africana e afro-brasileira enfatizando os(as) griôs africanos(as) e os(as) anciãos(ãs) afro-brasileiros(as) como salvaguarda da memória histórica coletiva. Determina ainda que: “o ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras” (BRASIL, 2004, p. 22).

O processo de aprendizagem e de reeducação para as relações étnico-raciais deve ser significativo atentando-se para as características regionais, para personalidades, fatos históricos e elementos culturais presentes no contexto educativo escolarizado ou nas diversas instituições sociais. Aqui temos a participação dos(as) anciãos(ãs) no processo de aprendizagem, repassando saberes ancestrais e partilhando histórias vividas e ouvidas por estas pessoas mais experientes.

CONCLUSÃO

Ao longo do texto apresentamos alguns apontamentos importantes para o entendimento acerca da infância negra e a construção da sua individualidade. As concepções elencadas mostram o quanto a relação entre gerações mantém viva a memória coletiva e fazem da vivência comunitária, uma prática social para a educação das relações étnico-raciais.

Ao determinar o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Lei nº 10.639/2003 se torna um instrumento político de reparação histórica à população negra por ir além de práticas de caráter educativo. São práticas interdisciplinares no âmbito da constituição da individualidade, tendo na infância, um período crucial para a significação, ressignificação e emancipação da identidade negra.

Os apontamentos acerca da individualidade e da infância negra, versando sobre a importância dos(as) idosos(as) para as crianças, reafirmam a necessidade de uma educação antirracista que dialogue, de forma crítica, com toda a sociedade a respeito dos conceitos e paradigmas que necessitam, urgentemente, serem combatidos e ressignificados.

Assim sendo, os contributos de nossa escrita vão de encontro às lutas da população negra em valorizar sua história e cultura ancestral, além de respeitar e preservar o patrimônio cultural e imaterial das comunidades negras urbanas e rurais. Em priorizar a educação como instrumento histórico e político a favor de uma educação antirracista que transgrida e desconstrua as concepções eurocêtricas do currículo, evocando saberes comunitários ancestrais como ponto de partida para compreensão e constituição da individualidade da pessoa negra.

Diante da nossa compreensão do processo educativo como instrumento histórico e político, reafirmamos que para a constituição da individualidade na infância negra requer a inserção da criança em experiências que favoreçam a interação entre gerações e a construção de relações de pertencimento e valorização histórico-cultural. Portanto, a construção desta individualidade não se restringe a espaços formais de educação, mas perpassa significativamente pelas relações comunitárias em outros espaços de vivências e atuações sociais da criança negra.

REFERÊNCIAS

BÂ, Amadou Hampaté. **A tradição viva**. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). História Geral da África I. Metodologia e pré-história da África. São Paulo/SP: Ática/UNESCO, 2010. pp.181-218. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190249>. Acesso em: 20 jun 2019.

BÂ, Amadou Hampaté. **Ankoullel**. O menino fula. trad. Xina Smith de Vasconcellos. São Paulo/SP: Casa das Áfricas; Palas Athena, 2003.

BONVINI, Emilio. **Tradição oral afro-brasileira**: as raízes de uma vitalidade. Projeto História: história e oralidade. São Paulo/SP: EDUC, 2001.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Tao, 1979

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019a. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno: Brasília/DF. 2004

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. [Recurso eletrônico]. BRASÍLIA/DF: Ministério da Mulher, da Família E dos Direitos Humanos; Secretaria Nacional dos Direitos Da Criança e do Adolescente; Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2019b. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2019/maio/governo-federal-lanca-nova-edicao-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-eca/ECA2019digital.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República. 2003.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Reinventar a escola**. 4ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000

DUARTE, Newton. **A individualidade para - si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Coleção educação contemporânea. Campinas/SP: Autores Associados, 1993

FALEIROS, Vicente de Paula. **Infância e processo político no Brasil**. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FENELON, Dea. **Pesquisa em história**: perspectivas e abordagens. In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. 2ª ed. São Paulo/SP: Cortez, 1991, p. 119-136

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação. 12ª ed. Paz e terra: Rio de Janeiro/RJ, 2002

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, jan/abr 2012. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 15 set 2019

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou, São Paulo/SP: Centauro, 2003

IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Rio do Janeiro: Estudos e Pesquisas; Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 41, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

KRAMER, Sonia; LEITE Maria Isabel (org). **Pesquisando infância e educação**: um encontro com Walter Benjamin IN. Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas/SP: Papirus, 1996

KUHLMANN JR, Moysés. **Educando a infância brasileira**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cyntia Greive (org.). 500 anos de educação no Brasil. 5ª ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2011.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **Actividade Consciência e Personalidade**. Trad. Grupo de Estudos Marxistas em Educação. [recurso eletrônico], 2000. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm. Acesso em: 18 jun 2019

MARIOSIA, Gilmara Santos; REIS, Maria da Glória dos. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. **Revista Estação Literária**. V.8, p.42-53, dezembro de 2011. Disponível em: <www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL8AArt06.pdf>. Acesso em 21 nov. 2017

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, Manuel. **A infância como construção social**. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças contextos e identidades. Lisboa/PT: Universidade do Minho; Centro de Estudos da Criança, 1997

RIZZINI, Irene. **O século perdido**. Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 3ª ed. São Paulo/SP: Cortez, 2011.

ROSEMBERG, Fulvia. **A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais**. In BENTO, Maria Aparecida Silva. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012

SARAT, Magda (org.). **Fundamentos filosóficos da educação infantil**. 2ª ed. Maringá/PR: Eduem, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015

VANSINA, Jan. **A tradição oral e sua metodologia**. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). História Geral da África I. Metodologia e pré-história da África. São Paulo, Ed. Ática/UNESCO, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190249>. Acesso em: 20 jun 2019

ZUBARAN, Maria Angélica e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Interlocuções sobre estudos afro-brasileiros: pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 130-140, Jan/Abr 2012



10.48209/978-65-89949-61-4

CAPÍTULO 4

CULTURA AFRICANA E ENSINO DE BIOLOGIA: UMA PROPOSTA A PARTIR DE OFICINAS PLURIMETODOLÓGICAS

Vitor Hugo da Silva Cordoba

Marcelo Alberto Elias

Elisangela Andrade Angelo

Josiane Barbosa Gouvêa

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país plural, que conta com aproximadamente 9.000.000,00 km², de diversas culturas e saberes, visto, que é totalmente miscigenado. Miscigenação essa que se deu com o processo de colonização, no qual foi utilizado “mão de obra escrava” de seres humanos negros, trazidos à força de várias partes do continente Africano. Quando aqui chegaram, esses povos traziam consigo uma vasta bagagem cultural que foram transmutadas e ressignificadas ao longo do desenvolvimento desta nação. (BIBLIOTECA NACIONAL, 1988; SILVA, 2005; MOORE, 2007; PINSKY, 2010; SOUZA, 2014; SOARES; COELHO, 2010; CRESSONI, 2011).

Assim, com o passar do tempo, o etnocentrismo foi engendrado no cotidiano de nossa sociedade, onde os Europeus se achavam superiores a qualquer outra organização social que não a deles, levando assim, a invisibilidade de traços culturais dos negros advindos do continente Africano, que aqui foram trazidos para serem escravizados. O etnocentrismo que foi tecido durante todo o desenvolvimento histórico social, gera como resultante também o racismo estrutural, onde um conjunto de práticas de um determinado grupo, menospreza os demais e se eleva com sendo absoluto entre os outros. (LEME, S.d; FONTOURA; GUIMARÃES, 2002; SILVA, 2005; BRASIL, 2009 Modificado em 2017; SOARES; COELHO, 2010; SOUZA, 2014).

Movimentos criados e sustentados desde a época escravocrata pelos próprios negros, visavam cobrar do Estado posições mais precisas e objetivas nas lutas antirracistas. Evidencia-se que frutos palpáveis dessa luta podem ser observáveis, a exemplo disso se tem as políticas de ações afirmativas, e a lei 10.639/03, que assegura a obrigatoriedade de se trabalhar em todas as vertentes do saber, a história e cultura africana e afro-brasileira dentro de sala de aula. (BRASIL, 2003; SANTOS, 2005; NASCIMENTO; MEDEIROS, 2010; SOARES; COELHO, 2010; ABREU, 2011; PERREIRA; SILVA, 2012; GOULARTE; MELO,

2013; ASSUNÇÃO; RIBEIRO, 2016; GOMES, 2018; MATOS; PABLITO, 2017; LEITE, 2017; DOMINGUES, 2008; DOMINGUES, 2018; FAHS, 2019).

Destaca-se que teve que haver a promulgação de uma lei para que fosse garantido o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todas as vertentes do ensino, contudo, observa-se na esfera educacional um despreparo para se trabalhar com essa problemática, atribuindo essa responsabilidade apenas aos professores das áreas de história, literatura e/ou geografia. Contudo, necessário haver uma interdisciplinaridade e uma interculturalidade, para que em posterior haja um melhor enfrentamento nas lutas antirracistas, ampliando assim o senso de solidariedade e responsabilidade do alunado. (SANTOS, 2005; VERRANGIA, 2010; VERRANGIA; SILVA, 2010; SOARES; COELHO, 2010; GOULART; MELO, 2013; FELIPE; TERUYA, 2014; GOMES, 2018).

O espaço escolar conta com uma incomensurável diversidade, tornando-se assim de suma importância a discussão de temáticas raciais dentro desse ambiente, a lei 10.639/03, bem como as Políticas de Ações Afirmativas, vem para ser trabalhada como um Tema Transversal da Educação, se fazendo assim a sua valia efetiva. A proposta do presente trabalho, se pauta em todas as conflagrações históricas que envolveram os povos negros, bem como, sua importância cultural e sua culinária para o desenvolvimento do Brasil. Propõem-se, portanto em levar por meio de uma metodologia diferente da convencional, “oficinas itinerantes” dialogando com os alunos e explicitando os conhecimentos e costumes Africanos que estão engendrados em nosso cotidiano social.

Dessa forma a educação, se objetiva na formação social do indivíduo e ao mesmo tempo tem que ser emancipatória e livre de tabus. Para que se tenha efetividade no processo de ensino aprendizagem o aluno tem que se sentir parte e se sentir inserido no ambiente escolar, e comumente acaba afixando no professor uma afetividade. Contudo, o ambiente escolar não está livre de erros e acaba se tornando um repetidor de preconceitos, pois a educação se pauta única e exclusivamente em uma cultura totalmente elitizada e eurocêntrica,

desvalorizando e inviabilizando a verdadeira “história do Brasil” e dos povos que construíram essa nação. (BRASIL, 1996; VERRANGIA; SILVA, 2010; SOARES; COELHO, 2010; FELIPE; TERUYA, 2014; GOMES, 2018).

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Segundo resultados do censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre os anos 2012 a 2016, a população que se declarava preta ou parda aumentou no Brasil, a população parda de 45,3% para 46,7%, e a população negra de 7,4% para 8,2%.

A origem da população negra e parda brasileira deu-se, principalmente, pelo processo de escravização, que ocorreu entre os séculos XVI a XIX. Esse processo é categorizado como uma forma de exploração de força e de trabalho dos povos negros advindos de vários locais do continente Africano (BIBLIOTECA NACIONAL, 1988). Essas variadas etnias traziam consigo seus costumes sejam eles religiosos, gastronômico, entre outros elementos culturais. Esses povos eram misturados durante o processo de escravização, o que dificultava a manutenção de sua cultura, tal estratégia tinha como objetivo diminuir o risco de haver revoltas, pois dificultava a integração grupal (PINSKY, 2010).

A ação de escravizar já vem de tempos antigos, acontecia basicamente quando uma nação entrava em conflito com a outra por diversos fatores, os ganhadores além de ganhar a guerra ainda pegavam e obrigavam os perdedores a os servirem. Segundo pesquisas, há relatos de que já havia indícios de escravização no continente africano antes da chegada dos portugueses. Esse processo de escravização respeitava uma hierarquia, tinha-se variadas posições ocupadas pelos escravizados, desde os mais ultrajados ao posto de maior incumbência (SOUZA, 2014).

No processo descrito no parágrafo acima, se pode notar que as pessoas se tornavam escravas devido a conflitos e/ou por não ter como sustentar sua família, porém mantinham alguns direitos. No processo de escravização dos

negros africanos, esses passaram a ser vistos como mercadorias, tendo ocorrido um processo de desumanização, que resultou na sua mercantilização, ou como o autor nomeia “escravo-mercadoria” (MOORE, 2007).

O processo sistematizado de escravização teve seu início na África sobre um falso propósito dos portugueses para a catequização dos “incrédulos”. Os mesmos mandaram primeiramente os presbíteros para que estes pudessem realizar o processo de iniciação a catequização. No entanto, a real intenção da coroa portuguesa era buscar mão-de-obra barata, para uma produção agrícola em larga escala para o mercado. No Brasil, a principal fonte de lucro era a cana-de-açúcar, e secundariamente inseriu-se o café (PINSKY, 2010).

Todo o regime escravocrata foi marcado por muitas mortes, desde o deslocamento dos negros por meio dos navios negreiros, que atracavam nos portos africanos em busca de escravos, todas as negociações duraram em média seis meses para serem concluídas. Pode-se elencar também que, por excesso de trabalho, e por conflagrações existia muita morte, algumas pesquisas estimam um montante de seis milhões de mortos, durante os 300 - 400 anos que perdurou o regime escravocrata no Brasil (PINSKY, 2010; SOUZA, 2014).

O processo de desumanização dos negros escravizados, bem como o etnocentrismo levou à desvalorização de elementos relacionados a esses povos, tais como os traços físicos e sua cultura. No entanto, a cultura africana é muito rica e diversificada, os negros que foram escravizados aqui, trouxeram consigo uma vasta culinária, um exímio artesanato, bem como seus costumes e sua religião. Destaca-se que se criou uma cultura afro-brasileira, com base nessa influência africana, mas também contou com a influência de outros povos que aqui viviam. (ALMEIDA, 2014; MOORE 2007; SILVA, 2014)

Quando se fala em cultura africana e afro-brasileira, um dos elementos marcantes são as expressões religiosas, como o Candomblé, que muitas vezes é tratado de forma preconceituosa com o nome pejorativo de “macumba”, que se refere a apenas um instrumento musical utilizado em seus rituais. Outro elemento cultural de destaque na cultura afro-brasileira é a capoeira, uma forma de arte

marcial, que posteriormente veio sendo ritmada e tratada como forma de dança, que era realizada pelos escravizados (LEME, S.d.; FONTOURA; GUIMARÃES, 2002). Outros elementos culturais afro-brasileiros marcantes são as contribuições para a construção da língua nacional, a culinária com seus temperos picantes e os ritmos musicais, tais como os que influenciaram a origem do samba, comum em manifestações populares como o carnaval, sub gêneros criados a partir do samba também foram sendo desenvolvidos tais como Maracatu à Congada, Cavalhada e Moçambique, ritmos esses que são difundidos no Brasil a fora (BRASIL, 2009 Modificado em 2017).

Com a forma incisiva que tanto os senhores quanto os capatazes tratavam os escravos, a capoeira foi sendo, de certa forma, necessária, para que os mesmos pudessem se defender e ou organizar revoltas, sendo, portanto, um elemento importante de resistência (BRAGA; SALDANHA, Sd).

Com o governo de Marechal Deodoro da Fonseca (1889 – 1891) veio à proibição de qualquer movimento que remetesse à prática da capoeira, bem como o carnaval e o candomblé, com a promulgação de leis, decretos entre outros que dificultavam a manifestação de várias formas de culturas africanas e afro-brasileiras, os colocando sempre como excluídos da lei. Um Grande jogador e defensor da capoeira foi o mestre Bimba, que em 1930 foi convidado a apresentar a capoeira para o então presidente Getúlio Vargas, que posteriormente a declarou “esporte nacional” (LEME, Sd; BRAGA; SALDANHA, Sd).

Outra forma de repressão preconceituosa à cultura negra, presente até os dias atuais, são os ataques a elementos das religiões de matrizes africanas e ou afro-brasileiras. Os locais de encontro religiosos passaram a ser um local de encontro onde os negros poderiam “professar” sua fé. Tanto a religião como seus praticantes sofreram perseguições intensas da polícia no século XX e ainda sofrem até hoje (SILVA, 2005; SOUZA, 2014).

Como já citado acima, quando os escravizados chegaram ao Brasil traziam consigo sua cultura, no entanto, eram obrigados a serem separados de tudo que os remetiam a sua origem. Ao mesmo tempo, eles tinham que lidar com uma

“nova” cultura europeia, sendo obrigados a deixar suas religiões de lado para seguir os preceitos do cristianismo (SOARES; COELHO, 2010).

A educação na época escravocrata pertencia a uma mínima parcela da sociedade, e poucas pessoas defendiam a ideia de educação aos negros, pois tinham em sua concepção de que os escravizados não passavam de “burros-de-carga”, e por isso não mereciam ter educação de qualidade. (SILVA; COELHO, 2010).

Durante muito tempo, a pouca educação que os escravizados recebiam ficava sob responsabilidade dos Jesuítas, esses eram encarregados de educá-los seguindo a Bíblia, com a justificativa de salvação do corpo e da alma. Os escravizados frequentavam a igreja em dias santos, dependendo da situação ao qual estivessem inseridos, os jesuítas costumavam contestar os senhores que se resistia a essa decisão. (CRESSONI, 2011).

O processo de abolição veio tardiamente para o Brasil, após muitas lutas e movimentos abolicionistas, e contou com uma influência da Inglaterra, sendo criados decretos que impediam o tráfico efetivo de escravos, pois as colônias deveriam atender as especificidades impostas pelos ingleses, sejam estas especificidades que falavam a respeito da quantidade de negros transportados nos navios, sejam elas referentes a espaços destinados aos mesmos. Com a morte de Napoleão, os ingleses efetivaram a pauta que diz respeito ao tráfico de negros e posteriormente a isso acabam por se tornarem vigilantes/guardiões do mar (SILVA; COELHO, 2010; MENEZES, 2009). Visto que essas movimentações foram feitas por puro interesse inglês, pois se tinha em vista uma ideia nascente de Revolução Industrial.

Com a premissa do decreto que foi assinado pela Inglaterra e Brasil, deu-se embasamento para a elaboração da Lei de 7 de novembro de 1831, que contava com os dizeres, que declarava livre todos os escravos vindos de fora do império, porém essa lei era constantemente burlada, alguns autores apresentam que o número de negros que foram escravizados após a promulgação dessa lei aumentou ainda mais, foi então necessária a promulgação de uma nova lei com

uma pena mais rígida: a lei de 4 de setembro de 1850, que mais tardiamente veio a se chamar de Lei “Euzébio de Queiroz”, que fez com que os navios brasileiros pudessem ser fuzilado caso estivesse contrabandeando escravos. Após ainda promulgou-se outro decreto ainda mais criterioso, decreto de 4 de junho de 1854 pelo senador do Império José Thomaz Nabuco de Araújo (DUQUE-ESTRADA, 1918). Após a promulgação dessas leis e decretos Duque-Estrada (1918, p. 25) cita: *“Nunca mais se contrabandearam escravos nas costas do Brasil, e a única[única] tentativa de desembarque, ocorrida em Serinhaem, no anno[ano] de 1857, teve, por parte do governo, a mais severa repressão”*.

Em 13 de maio de 1888 veio à abolição “total” da escravatura, porém trouxe consigo a exclusão do negro, sendo esse deixado de lado na sociedade que tanto ajudou a “desenvolver”. Com a abolição, a elite não via mais o porquê de usar a mão de obra negra, muitos ex-escravos foram expulsos das fazendas que prestavam serviço, foram então sendo desenvolvidas políticas para que houvesse embranquecimento da raça, abertura das fronteiras e facilidade de entrada no país de estrangeiros europeus, pois muitos cidadãos tinham para si que os negros não eram dignos de viver em “nossa” sociedade, muito menos de trabalhar em uma fábrica e exercer função de autonomia (NASCIMENTO; MEDEIROS, 2010). Recorre-se aos dizeres de Pereira; Silva (2012, p. 3), no que diz respeito sobre os negros serem “jogado” a mercê da sociedade, e das políticas de embranquecimento.

Os movimentos negros surgem na época da escravidão, como forma dos escravos se protegerem das más feitorias de seus senhores, um exemplo dessa organização são os quilombos, onde o escravo se refugiava quando fugia de seu senhor (FAHS, 2019). Assunção; Ribeiro (2016, p. 04), nos traz que, *“A luta do negro para ser reconhecido como pessoa, como ser humano começou desde o momento em que ele chegou ao Brasil como escravo.”*. E que os mesmos, Assunção; Ribeiro (2016, p. 05), *“[...]resistiu a escravidão de todas as formas possíveis, através das rebeliões, fugas, suicídios, formações de quilombos”*.

Contudo após a abolição em 1888, via-se necessária a criação de uma frente que lutasse e garantisse os direitos aos negros, por volta da década de 1970/1980 com a luta contra a ditadura fortaleceu-se um movimento negro que se embasava nas lutas para a libertação das colônias negras da África, tendo como referência, Martin Luther King, Malcolm X, e os Panteras Negras, esse movimento tem o principal objetivo de cobrar do Estado, uma posição a respeito de seus direitos básicos, como saúde, segurança e educação (MATOS; PABLITO, 2017).

O negro foi privado da educação formal, no entanto, houve vários movimentos criados e mantidos pelos próprios negros a fim de incluí-los na sociedade, contudo, os mesmos sempre sofriam repressão, pois a ideia hegemônica que se tinha em mente era a de que as pessoas brancas eram superiores. Com um movimento mais conciso e consolidado, ganharam a mídia e os espaços políticos para que o assunto fosse debatido, exigindo uma posição do Estado para que lhes fossem garantidos os direitos básicos como saúde, segurança e educação. (ABREU, 2011; PERREIRA; SILVA 2012).

No que tange a privação dos negros da educação formal, se tem uma divisão temporal a se fazer, pois em cada momento histórico do Brasil, tiveram leis e decretos que os governadores das épocas promulgavam como forma de privar os negros da educação formal, leis e decretos esses que eram vigentes desde o período escravocrata até meados do período pós-escravocrata. Os negros escravizados só tinham acesso à educação como forma laboral, para que fosse aprendida a função que exerceria ao decorrer de sua vida como escravo, visto que, essas funções eram herdadas de pai para filho. (FERREIRA; SOUSA; FEITOSA 2015; CRUZ 2005).

No decorrer do desenvolvimento histórico do Brasil, desde a época de Brasil Colônia, passando por Brasil Império até a época de Brasil República, vigoraram leis e decretos que sempre empecilhavam a presença dos negros nos espaços educacionais, tinham-se padrões estipulados para que determinada parcela da população tivesse acesso à educação, padrões esse como: vacina em dia; negros

livres e ou alforriados com bens e ou que fossem tutelados por seus senhores. (FERREIRA; SOUSA; FEITOSA, 2015; GARCIA 2007 apud FERREIRA; SOUSA; FEITOSA, 2015; CRUZ, 2005).

Na época de Brasil Colônia, o ensino ficava sob domínio dos jesuítas, os quais passavam/ensinavam tudo de acordo com a bíblia, pregando sobre a salvação do corpo e da alma, já com a passagem para o Brasil Império as aulas eram direcionadas somente a alta sociedade da época e já não ficava mais a cargo dos jesuítas, visto que estes já haviam sido expulsos e as aulas régias instauradas. Com a transição para Brasil república, o cenário ao qual o negro estava submetido não mudou, contudo, pesquisadores da temática apresentam em seus trabalhos ideias que foi apenas na época do Brasil República, que os negros tiveram algumas possíveis viabilidades de acesso à educação. (FERREIRA; SOUSA; FEITOSA, 2015; CRUZ, 2005; DOMINGUES, 2008).

Na transição da Velha República (1889 - 1931) para a Nova República (1930 - 1945), foi criado a Frente Negra Brasileira (FNB), com o objetivo de desenvolverem trabalhos sociopolíticos que visassem à inclusão do negro em todos os âmbitos social, bem como o enfrentamento ao racismo que o indivíduo estava sujeito. A mesma como já relatado, teve um papel muito importante na inserção do negro na sociedade, funcionava independente sem subsídio do governo, seus associados dividiam os gastos, a organização se diligenciava na independência do negro, os capacitando por meio de cursos e oficinas profissionalizantes, bem como os propiciando acesso à educação, cultura e aos desportos. (LEITE, 2017; ASSUNÇÃO; RIBEIRO, 2016; DOMINGUES, 2018).

Foi também de grande mérito a FNB, pois posterior a sua criação, tornaram-se um partido político, proporcionando aos negros o direito ao voto, também contavam com um jornal/imprensa intitulado “A Voz da Raça”, onde reivindicavam do estado posições que os salvaguardassem. (ASSUNÇÃO; RIBEIRO, 2016; LEITE, 2017; DOMINGUES, 2018).

Um marco muito importante dentro da luta antirracista foi à marcha de Zumbi, que ocorreu no ano de 1995, com o propósito de mostrar ao Estado e

que em posteriormente o mesmo reconhecesse que havia racismo no Brasil, cobrando ao mesmo tempo ações para que fossem quebrados os paradigmas construídos socialmente em cima desses povos. (PEREIRA; SILVA, 2012).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), a educação tem por objetivo a cidadania, tornando o educando autônomo para futuros trabalhos e subsequentemente estudos, a educação/escola tem como objetivo enquanto formação social do ser, garantir uma educação livre de tabus sejam eles preconceitos, opressões, discriminações e ou exclusões sociais, logo a escola deve se pautar sempre em uma educação social emancipatória. (GOMES, 2018; SOARES; COELHO, 2010).

Durante o Governo Lula, foi promulgada a Lei 10.639, de 9 de Janeiro de 2003 (BRASIL, 2003) que garante a obrigatoriedade do ensino de Cultura e História afro-brasileira e africana na educação, visando valorizar a cultura, história, bem como as lutas que esses povos enfrentam no Brasil. Destaca-se, que essa lei tem como objetivo combater o racismo e a invisibilidade do negro dentro da história nacional. É importante destacar que a lei 10.639/03 foi uma conquista, pois a luta em prol dessa causa vem datada de mais de meio século e conta com o auxílio do movimento negro e de intelectuais (SANTOS, 2005; GOMES, 2018).

A promulgação da Lei 10.639/03 foi um marco para a educação brasileira. Ainda há melhorias a serem feitas na implementação dessa lei, como preparação dos professores, compreensão de que ela é uma política transversal e não apenas da disciplina de História. Portanto, é imprescindível que professores das diversas áreas conheçam sobre a educação dos negros no Brasil, bem como se capacitem no tema, a fim de atuarem na valorização da cultura africana, afro-brasileira e na luta contra o racismo (SANTOS, 2005; SOARES; COELHO, 2010).

Posteriormente, houve a promulgação da lei 11.645/08, que por sua vez altera a lei 10.639/03 acrescentando nela também a obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos indígenas, com o objetivo de promover uma permuta e valorização cultural (GOULARTE; MELO, 2013).

Na esfera escolar, se depara com um ambiente racista, no qual a educação se pauta em uma cultura etnocêntrica europeia, que desmerece as outras, sejam elas africanas e ou indígenas, taxando-as de inferiores, essa visão contribui para a invisibilidade desses outros povos e culturas, tais ações ensinadas dentro do âmbito escolar corrobora para uma desigualdade social/racial (SOARES; COELHO, 2010; FELIPE; TERUYA 2014). Entretanto, a educação pode ser a propulsora das mudanças, Verrangia; Silva (2010, p. 710) destaca: *“É importante ressaltar que a escola é um ambiente privilegiado para a promoção de relações étnico-raciais positivas em virtude da marcante diversidade em seu interior”*.

Segundo Verrangia; Silva (2010), nos traz em sua pesquisa, os professores de ciências e biologia não costumam ver relações entre as questões raciais propostas pela escola com suas disciplinas. Ainda segundo esses autores, embora muitos docentes dessas áreas adotem uma postura antirracista dentro de sala de aula, quando questionados acerca de conteúdos para abordar o tema étnico-racial, muitos demonstraram despreparo e certo receio de “piorar a situação”, nota-se também que os poucos docentes que defendem a causa, defrontam-se com poucas referências a serem seguidas, poucos materiais dispostos e um despreparo, que os acometem desde sua formação.

Verrangia (2010) apresenta exemplos de que forma se pode haver uma interdisciplinaridade, abordando assuntos pertinentes em qualquer comunidade, como a de “ervas medicinais”, trazendo conhecimentos de comunidades tradicionais afro-brasileiras e ameríndias, abrindo um leque nos ensinamentos tradicionais que foram perpassados por meio de mitos, lendas entre outros.

Sobre essa metodologia de se inserir uma cultura/história, para que se crie vivência e posteriormente entendimento e respeito, Verrangia (2010) defende que, esse entendimento deva ocorrer em qualquer área da educação, requer que esses termos sejam apresentados e discutidos, para que se possa apresentar as dualidade e igualdades entre os dois, sendo que ele passa por todo um processo de se entender a cultura e saber criar, elencar uma linha do tempo para uma construção de pensamentos.

Goulart; Melo (2013), ainda apresentam em seu trabalho a com a interculturalidade na Educação Básica, portanto séries iniciais, essas ações podem corroborar para uma posterior quebra de paradigma.

Portanto, levando em consideração a promulgação das leis, e suas finalidades que já foram apresentadas ao decorrer do presente trabalho, nos levando a pensar a importância do professor e da educação enquanto objeto transformador, para que haja a quebra dos paradigmas que foram construídos historicamente acerca desses povos, torna-se então de grande valia o trabalho interdisciplinar adjunto dos Temas Transversais da Educação, para que possa haver uma ressignificação e desmistificação sobre responsabilidade apenas do professor de história em trabalhar assuntos étnicos raciais. Torna-se dessa maneira, importante a produção de materiais/oficinas que deem subsídios para que futuros professores venham a abordar o tema em discussão.

Os materiais/oficinas plurimetodológicas que vêm como uma alternativa que corrobora no processo de ensino aprendizagem do aluno, garantindo assim uma aprendizagem significativa por parte dos mesmos. Visto que as ciências, em especial a Biologia, conta com assuntos complexos e que exigem do aluno um grau elevado de abstração, as oficinas plurimetodológica se pautam no desenvolvimento crítico dos alunos, para que os mesmos possam ter uma maior efetividade para resolução de problema e assuntos do cotidiano, dando-os autonomia em seu próprio processo de construção de ensino (MAISTRO; TSUZUKI, 2017; CAMPOS, 2013; LARA et al. S.d; LABURÚ; ARRUDA;NARDI, 2003).

CAMPOS, (2013) nos traz que *“A inovação dos métodos didáticos revela-se necessário para a melhoria dos resultados e alcance dos objetivos esperados na formação de estudantes.”* Visto que produção das oficinas plurimetodológicas abordará assuntos/temas embasados em conhecimentos que envolva a história e cultura da população afro e afro-brasileira, pautando-se nos temas transversais da educação como já explanado ao longo do texto acima (MAISTRO; TSUZUKI, 2017; CAMPOS, 2013; LARA et al. S.d; LABURÚ; ARRUDA; NARDI, 2003).

METODOLOGIA

A pesquisa trata-se de uma revisão bibliográfica, portanto, seu embasamento foi realizado em artigos e livros já publicados e dispostos nas plataformas científicas (SciELO; Periódicos Capes; Google Acadêmico). Foi, no entanto, realizado um levantamento em trabalhos voltados para área da educação, que apresentavam ideias acerca de questões raciais e de como as mesmas são tratadas dentro do âmbito educacional, mais especificamente nas matérias de ciência e biologia. (MARCONI; LAKATOS, 2017). Posteriormente à revisão foi organizado uma sugestão didática para inserção da cultura Afro em diferentes datas comemorativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Levando em consideração os estudos que foram explanados/explicitados ao decorrer do presente artigo, foi-se pensado então a criação de oficinas plurimetodológicas, levando em consideração o calendário escolar, e algumas datas específicas, cada qual terá uma abordagem pedagógica diferenciada do ensino tradicionalista, colocando os alunos como autônomo em seus processos de ensino aprendizagem. (MAISTRO; TSUZUKI, 2017; CAMPOS, 2013; LARA et al. S.d; LABURÚ; ARRUDA;NARDI, 2003)

A abordagem será por meio de exposições, contando com materiais que remetem ao tema da respectiva oficina, os alunos serão indagados a todo o momento a “linkar” com vivências externas. A oficina será estruturada contando com fatos históricos, sociais, biológicos que foram concomitantes para uma formação social.

Os envolvidos terão o papel de disseminador do conhecimento fora da escola. Goulart; Melo, (2013) e Verrangia, (2010) apresentam em seus trabalhos que as experiências de interculturalidade e interdisciplinariedade auxiliam em posteriores quebras de paradigmas, pois há uma imersão dos participantes que estão dispostos a “se desconstruir sem se desconstruir”, portanto reafirma-

se a viabilidade das oficinas plurimetodológicas como ferramenta didática. Essa diversidade metodológica através de oficinas está descrita como sugestão na **tabela 01**.

Tabela 01- Propostas de oficinas plurimetodológicas sobre a cultura africana

OFICINAS PLURIMETODOLÓGICAS	
DATA COMEMORATIVA	SUGESTÃO DE ABORDAGEM DENTRO DA CULTURA AFRO
07/04 DIA DA SAÚDE	<p>Pautar em relatos e índices de mortes por depressão, sendo distinguido homens e mulheres. Trazer assuntos como depressão e suas vertentes, provocando reflexão nos participantes acerca de questões raciais ligadas diretamente –</p> <p>Preconceitos, discriminação racial e religiosa, racismo estrutural, racismo institucional (saúde física e mental) –. Levantar também a questão sobre doação de sangue – explicar sobre tecido epitelial (melanina), sistema circulatório e sanguíneo –. Os alunos terão abertura para trazerem relatos pessoais, de conhecidos ou até mesmo da mídia, para que possamos abrir para a discussão na roda de estudos.</p>
13/05 ABOLIÇÃO DA ESCRAVATURA	<p>Iniciar com conceitos de genética (genótipo e fenótipo). Tratar também conceitos sobre tons de pele, relacionados aos assuntos social, sobre como as pessoas de pele escura são vista perante a sociedade. Projetar/apresentar figuras ilustres que foram e são de suma importância dentro do movimento negro: indagar os alunos sobre quem são e o que eles fizeram.</p> <p>A oficina terá a finalidade de apresentar figuras ilustres do movimento negro, bem como o papel que esse movimento exerce, fazendo relações com a atualidade, agregando visões de representação e representatividade. Propor confecção de materiais para exposições de uma figura antiga em comparação com uma figura atual.</p>

<p>01/06 SEMANA MUNDIAL DO MEIO AMBIENTE</p>	<p>Nessa semana, iniciar os estudos sobre a fauna e flora Brasileira. Questionar os participantes sobre costumes que são passados de geração a geração como, por exemplo, o uso de ervas medicinais, permitindo uma discussão sobre a etnobiologia, remédios fitoterápicos e afins. Provocar a reflexão sobre onde mais são utilizados ou como se gerou essa ideia de usar ervas ou chás para curar feridas. Atrelado a ideia descrita, realizar comparações com a religiões de matriz africana, apresentando a ideia do sagrado nas ervas e como são utilizadas dentro da mesma.</p>
<p>21/09 DIA DA ÁRVORE</p>	<p>Realizar um levantamento sucinto sobre os conhecimentos que os participantes absorveram na oficina apresentada na “Semana Mundial do Meio Ambiente”. Por meio da análise de todo o conhecimento que demonstraram, apresentar, com finalidade de complementação, o costume da cultura africana de orar/rezar debaixo de árvores e refletir sobre a ideia do sagrado empregado na árvore e sua simbologia para os praticantes das religiões de matriz africana, bem como para os Africanos de modo geral.</p>
<p>16/10 DIA MUNDIAL DA ALIMENTAÇÃO</p>	<p>Fazer os alunos se recordarem do que foi tratado na oficina do “Dia da Saúde”. Tratar alguns conceitos para o “DIA MUNDIAL DA ALIMENTAÇÃO”, tais como os alimentos que podem fazer com que nosso organismo libere mais hormônios da felicidade (dopamina, serotonina, entre outros). Nesse ponto, tratar sobre as várias nuances que envolvem as tranças (penteados mais comumente usados em pessoas com descendência negra), pois há relatos de que essas tranças estariam ligadas às rotas de fugas, entretanto outros relatos representam como sendo um meio das escravas esconderem pequenos grãos por entre a trama da trança, a fim de que, se houvesse conflagrações, elas tivessem o que cultivar para não passarem fome. Trabalhar também sobre a pirâmide alimentar, as vitaminas no organismo. Com isso, o alunado terá livre acesso para criar uma “Feira de alimentos”, onde devem apresentar as comidas típicas e de onde são cada componente, abordando também a historicidade empregadas em cada um.</p>

<p>20/11 DIA NACIONAL DA CONSCIENCIA NEGRA</p>	<p>Dividir em grupos todos os alunos participantes, desenvolver uma exposição/apresentação, levando em consideração cada tema debatido ao decorrer do ano, com a finalidade de expor aos demais componentes do corpo estudantil a ideia das oficinas plurimetodológicas. Trazer para a discussão toda a luta do povo negro, para que sejam reconhecidos com pertencentes a sociedade e explicitar como seus costumes e culturas foram apagados ao decorrer da história e “maquiados” para parecerem costumes europeus.</p>
---	--

Fonte: Autores

As sugestões descritas na tabela 01, são como o próprio nome diz “sugestões” visando colaborar com a prática docente e a instrumentalização de professores de ciências e biologia, acerca da temática étnico racial de maneira aplicada no espaço escolar. A partir dessas propostas respeitando a autonomia docente, várias outras propostas poderão surgir ou ficarem mais visíveis caso já existam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O viés que é discutido e sustentado no presente trabalho, apresenta várias vertentes, trazendo a discussão o processo escravagista, processo esse que se caracteriza como de desumanização dos negros, empregando ainda o etnocentrismo europeu, levando à desvalorização de elementos relacionados a esses povos negros, tais como os traços físicos e sua cultura.

No entanto, a cultura africana é muito rica e diversificada, os negros que foram escravizados aqui, trouxeram consigo uma vasta culinária, um exímio artesanato, bem como seus costumes e sua religião. Destaca-se que se criou uma cultura afro-brasileira, com base nessa influência africana, mas também contou com a influência de outros povos que aqui viviam. (ALMEIDA, 2014; MOORE 2007; SILVA, 2014)

Portanto, levando em consideração a promulgação das leis, e suas finalidades que já foram apresentadas ao decorrer do presente trabalho, nos levando a pensar a importância do professor e da educação enquanto objeto transformador, para que haja a quebra dos paradigmas que foram construídos historicamente acerca desses povos.

Torna-se então de grande valia o trabalho interdisciplinar adjunto dos Temas Transversais da Educação, para que se possa haver uma ressignificação e desmistificação sobre responsabilidade apenas do professor de história em trabalhar assuntos étnicos raciais. Torna-se dessa maneira, importante a produção de materiais/oficinas que deem subsídios para que futuros professores venham a abordar o tema em discussão.

REFERÊNCIAS

ABREU, Daniela Cristina Lopes de. A ESCOLARIZAÇÃO DOS NEGROS E SUAS FONTES DE PESQUISA. **Histedbr: on-line**, Campinas, v. 42, n. 1, p.235-248, jun. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/index.html>. Acesso em: 23 abr. 2019.

AGUIAR, Gilberto Orácio de. Negros malês: a religiosidade islâmica atualizada no Instituto Cultural Steve Biko. **Ciber Teologia: Teologia & Cultura**, São Paulo, Ano II, n. 13, p.49-52, out. 2007. Disponível em: <https://ciberteologia.com.br/assets/pdf/post/negros-males-a-religiosidade-islamica-atualizada-no-instituto-cultural-steve-biko-.pdf> . Acesso em: 23 abr. 2019.

ALMEIDA, Magali Da Silva. Desumanização da população negra: genocídio como princípio tácito do capitalismo. **Revista Em Pauta**, v. 12, n. 34, 2014.

ASSUNÇÃO, Nádia Cecília Augusto; RIBEIRO, Edméia Aparecida. **OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSES NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE**. Paraná: Paraná Governo do Estado, 2016. 14 p. Secretária da Educação. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_hist_uel_nadiaceciliaaugustoassuncao.pdf. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRAGA, Janine de Carvalho Ferreira; SALDANHA, Bianca de Souza. **CAPOEIRA: DA CRIMINALIZAÇÃO NO CÓDIGO PENAL DE 1890 AO RECONHECIMENTO COMO ESPORTE NACIONAL E LEGISLAÇÃO APLICADA.** s.d. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=7de47452d56d59cf>. Acesso em: 23 abr. 2019.

BRASIL, Governo do. **Cultura afro-brasileira se manifesta na música, religião e culinária.** 2017. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/cultura/2009/10/cultura-afro-brasileira-se-manifesta-na-musica-religiao-e-culinaria>. Acesso em: 23 abr. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. . Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 23 maio 2019.

BRASIL. Constituição (1988). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. . Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2019.

CAMPOS, Felipe Pereira. **Pluralismo metodológico no ensino de ciências: uma experiência em um centro educacional.** 2013. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/4662> Acesso em: 06 maio 2020

CONFORTO, Edivandro Carlos; AMARAL, Daniel Capaldo; SILVA, SL da. Roteiro para revisão bibliográfica sistemática: aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos. **Trabalho apresentado**, v. 8, 2011.

CREASSONI, Fábio Eduardo. **MISSÃO, ENSINO E ESCRAVIDÃO: PEDAGOGIA JESUÍTICA NAS OBRAS DE JORGE BENCI E ANTONIL.** São Paulo: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXVI., 2011, São Paulo. ANPUH Sp, 2011. 18 p. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=775. Acesso em: 23 abr. 2019.

CRESSONI, Fábio Eduardo. MOENDO OS CORPOS PARA ALIMENTAR A ALMA: PEDAGOGIA JESUÍTICA E ESCRAVIDÃO NA BAHIA COLONIAL. **Diálogos**, s.l., v. 15, n. 3, p. 677-695, dez. 2011.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma Abordagem sobre a história da educação dos negros. In: SECAD, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005. Cap. 1. p. 21-33

DOMINGUES, Petrônio. “TUDO PELO BRASIL; TUDO PELA RAÇA”: A FRENTE NEGRA CARIOCA. Estud. hist. (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 31, n. 65, p. 327-348, Dec. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862018000600327&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 Maio 2020.

DOMINGUES, Petrônio. Um” templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 517-534, 2008.

DUQUE-ESTRADA, Osorio. **A ABOLIÇÃO: ESBOÇO HISTORICO 1831-1888**. 3-rio: Leite Ribeiro & Maurillo, 1918. 320 p. Disponível em: http://www.museuafrobrasil.org.br/Files/Obras_Raras/tb004623.pdf. Acesso em: 23 abr. 2019.

FAHS, Ana C. Salvatti. **COMO SURTIU O MOVIMENTO NEGRO?** 2019. Disponível em: <https://www.politize.com.br/movimento-negro/#toggle-id-1>. Acesso em: 06 maio 2020.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Tereza Kazuko. CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 3, n. 4, p.114-126, jun. 2014. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/issue/view/25>. Acesso em: 23 abr. 2019.

FERREIRA, Joel Silva; SOUSA, Natasha Fernandes de; FEITOZA, Veronica Damasceno de Souza. AS VÁRIAS INTERDIÇÕES DO NEGRO AOS BANCOS ESCOLARES:UMA REALIDADE BRASILEIRA AO LONGO DA HISTÓRIA. EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17571_8929.pdf. Acesso em: 28 fev. 2020

FERREIRA, Ligia Fonseca. **Luiz Gama por Luiz Gama**: carta Lúcio de Mendonça. *Teresa: Literatura Brasileira*, São Paulo, n. 8-9, p.300-321, 18 dez. 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/teresa/article/view/116741/114299>. Acesso em: 23 abr. 2019.

FONTOURA, Adriana Raquel Ritter; GUIMARÃES, Adriana Coutinho de Azevedo. HISTÓRIA DA CAPOEIRA. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 13, n. 2, p.141-150, s.d. 2002. Disponível em: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/issue/view/193>. Acesso em: 23 abr. 2019.

GIL, Antonio Carlos **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 05 Jun. 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: Saberes construídos nas lutas emancipatórias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GOULARTE, Raquel da Silva; MELO, Karoline Rodrigues de. A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. **Entretextos: Científica do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 13, n. 02, p.33-54, dez. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/issue/view/962>. Acesso em: 23 abr. 2019.

LABURÚ, Carlos Eduardo; ARRUDA, Sérgio de Mello; NARDI, Roberto. Pluralismo metodológico no ensino de ciências. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2003.

LARA, Douglas Bortolanza et al. **Oficinas itinerantes**: brincando com a astronomia. XVIII SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, Vitória, 2009. Acesso em: 06 maio 2020 Disponível em: http://www.cienciamao.usp.br/dados/snef/_oficinasitinerantesbrinc.trabalho.pdf

LEITE, Carlos Roberto Saraiva da Costa. **A Frente Negra Brasileira**. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/frente-negra-brasileira-2/>. Acesso em: 23 abr. 2019.

LEME, Aldineia. **A CAPOEIRA E A LEGISLAÇÃO DE 1890**. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_38_1441742761.pdf. Acesso em: 23 abr. 2019.

MAISTRO, Virginia Iara de Andrade; TSUZUKI, Felipe. **Ciência Itinerante**. 2017. Disponível em: http://www.uel.br/pessoal/rogerio/eventos/CCIII/resumos_CCIII/CC-018.pdf. Acesso em: 06 maio 2020.

MARCONI, M.A. M.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 7.ed. – São Paulo, Atlas, 2017.

MARTINS, Heitor. Luis Gama e a consciência negra na literatura brasileira. **Afro-Afro-A'sia**, Salvador, v. 17, n. 1, p.87-97. 1996. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20858/13458>. Acesso em: 23 abr. 2019.

MATOS, Aniel; PABLITO, Macello. **O ascenso negro dos anos 70-80 e a tradição petista**. 2017. Disponível em: <http://esquerdadiario.com.br/ideiasdeesquerda/?p=189>. Acesso em: 23 abr. 2019.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. ABOLIÇÃO NO BRASIL: A CONSTRUÇÃO DA LIBERDADE. **Histedbr: On-line**, Campinas, v. 9, n. 36, p.83-104, dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/issue/view/666>. Acesso em: 23 abr. 2019.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. 344 p.

NACIONAL, Biblioteca. **PARA UMA HISTÓRIA DO NEGRO NO BRASIL**. Rio de Janeiro: il., 1988. 64 p. Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_iconografia/icon1104317/icon1104317.pdf. Acesso em: 23 abr. 2019.

NASCIMENTO, André José do; MEDEIROS, Maria da Glória de. **O FIM DA ESCRAVIDÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS**. In: Anais Eletrônicos do IV Colóquio de História “Abordagens Interdisciplinares sobre História da Sexualidade”. Luiz C. L. Marques e Newton D. A. Cabral (Orgs.). Recife, 16 a 19 de outubro de 2010. p. 309-316. ISSN: 2176-9060. Disponível em: <http://www.unicap.br/coloquiodehistoria/wp-content/uploads/2013/11/4Col-p.309.pdf>. Acesso em 23 abr. 2019.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício. PERCURSO DA LEI 10639/03: ANTECEDENTES E DESDOBRAMENTOS. **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, v. 14, n. 1, p.1-12, dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/issue/view/1063>. Acesso em: 23 abr. 2019.

PINSKY, Jaime. **A ESCRAVIDÃO NO BRASIL**. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2010. 50 p.

REIS, João José. **A Revolta dos Malês em 1853**. 2014. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/documentos/>. Acesso em: 23 abr. 2019.

REIS, João José. **REBELIÃO ESCRAVA NO BRASIL**: a história do levante dos malês (1835). São Paulo: Brasiliense, 1986. 294 p. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0BzZ5yQH3AYyba3JLR3IXdG54c0U/view?fbclid=IwAR0-x2_AmfS4L8_O3CRQ_8150e3pP2RDOBV-l1JiPir5cqo5K220ROQyANE. Acesso em: 23 abr. 2019.

SANTOS, Marcio Renato dos. **Um intelectual que libertou 500 escravos**. 2010. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/um-intelectual-que-libertou-500-escravos-3qm1myud3bjbdsodgh5k7lb9q/>. Acesso em: 23 abr. 2019.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racismo do Movimento Negro**. In: SECAD, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005. Cap. 1. p. 21-37

SILVA, Helder Kuiawinski da. A Cultura Afro como Norteadora da Cultura Brasileira. 2014. Disponível em: http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/144_449.pdf. Acesso em: 07 maio 2020.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. **Africanidade e religiosidade**: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. In: SECAD, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005. Cap. 5. p. 121-130

SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **As representações e a diferença racial na educação:** relação entre cultura e educação na Escola Básica Média. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Educação e Relações Raciais: Conceituação e Historicidade. São Paulo: Livraria da Física, 2010. Cap. 9. p. 239-259.

SOARES, Nicelma Josenila Brito; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Pertencimento racial e relações sociais estabelecidas no espaço escolar.** In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Educação e Relações Raciais: Conceituação e Historicidade. São Paulo: Livraria da Física, 2010. Cap. 7. p. 195-215.

SOUZA, Mariana de Mello e. **ÁFRICA E BRASIL AFRICANO.** São Paulo: ática, 2014.

VERRANGIA, Douglas. A formação de professores de ciências de biologia e os conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira. **ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y DIVERSIDAD CULTURAL**, Bogotá, v. 6, n. 12, p.105-117, dez. 2013.

VERRANGIA, Douglas. Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira no ensino de Ciências: um grande desafio. **África e Africanidades**, S.l., v. 2, n. 8, fev. 2010. Disponível em: http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/conhecimentos_tradicionais_matriz_afro-brasileira_ensino_ciencias.pdf. Acesso em: 23 abr. 2019.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p.705-718, dez. 2010. Anual. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a04>. Acesso em: 23 abr. 2019.

SOBRE A ORGANIZADORA

CRISTIANE DE CASTRO RAMOS ABUD



Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC, sob orientação da professora Gladys Mary Teive. Possui graduação em PEDAGOGIA- SÉRIES INICIAIS pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul . Mestre em História do Tempo Presente pelo Programa de Pós-Graduação em História do Tempo Presente da UDESC-Florianópolis, sob orientação da Professora Doutora Cristiani Bereta da Silva. Professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Atua como professora formadora e orientadora de TCC de cursos de graduação e pós-graduação à distância. Discute questões sobre mulher e religião, relações de gênero, sexualidade e educação, manuais didáticos, a partir dos Estudos Culturais.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Cristiane de Castro Ramos Abud

Doutora em educação pelo PPGE-UDESC, Mestre em História do Tempo Presente pelo PPGH-UDESC, Pedagoga formada pela UFRGS. Atualmente atua como professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

E-mail: nani.castro@bol.com.br.

Elisangela Andrade Angelo

Doutora em Ciências Biológicas - Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Ciência de Alimentos, Universidade Estadual de Londrina. Docente da Licenciatura em Ciências Biológicas - Instituto Federal do Paraná – Umuarama, PR – Brasil. E-mail: elisangelaangelo@ifpr.edu.br

José Aparicio da Silva

Doutorando em Ciências Sociais Aplicadas UEPG. Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG, 2008), graduado em História (UEPG, 2004). Professor de História do IFPR – Campus Pinhais.

E-mail: aparicio.silva@ifpr.edu.br

Josiane Barbosa Gouvêa

Doutora em Administração pela UEM - Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Administração pela mesma instituição. Especialista em Assessoria Executiva pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste e em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Sul Brasil - FASUL. Graduada em Administração pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Câmpus de Marechal Cândido Rondon). Umuarama, PR – Brasil.

E-mail: josiane.gouvea@ifpr.edu.br

Luanda Martins Campos

Mestra em Gestão de Ensino da Educação Básica (UFMA). Graduada em Pedagogia (Faculdade Santa Fé). Especialista em Política de igualdade racial no ambiente escolar (UFMA). Especialista em Psicologia da Aprendizagem (UEMA). Professora substituta da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (UFMA); e professora dos Anos Iniciais da Rede Municipal de educação de São Luís-MA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Investigações Pedagógicas Afrobrasileiras (GIPEAB/UFMA).

Lucileide Martins Borges Ferreira

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação Gestão do Ensino da Educação Básica- PPGEEB/ UFMA; Graduada em Pedagogia (UFMA). Bacharel em Administração Pública (UEMA); Especialista em Educação do Campo (UEMA). Especialista em Gestão Educacional e Escolar (UEMA). Professora e Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental da Rede municipal de São Luís. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Investigações Pedagógicas Afrobrasileiras (GIPEAB/UFMA).

Marcelo Alberto Elias

Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática (PECIM/Unicamp), Mestre em Biologia das Interações Orgânicas (PGB/UEM), Especialista em Biotecnologia, Licenciado em Ciências Biológicas e professor EBTT no Instituto Federal do Paraná (IFPR) - Umuarama, PR - Brasil.

E-mail: marcelo.elias@ifpr.edu.br

Vitor Hugo da Silva Cordoba

Licenciado em Ciências Biológicas no Campus Umuarama, do Instituto Federal do Paraná - IFPR. E-mail: vitorcordoba@hotmail.com



www.arcoeditores.com



contato@arcoeditores.com



@arcoeditores



/arcoeditores



(55)99723-4952



ISBN: 978-65-89949-61-9

CD



9 786589 949619

ARCO
EDITORES